

Paidéia 29

SURCOLOMBIANA

Órgano de divulgación
científico y cultural

Enero - Diciembre de 2024 e-ISSN 2538-9572 / ISSN 0124-0307



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Editor

Miguel Angel Mahecha Bermúdez
Programa de Literatura y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana

Diseñador visual digital

Dora Elena Corredor Arango
Universidad Surcolombiana

Gestor Editorial

Egni Julieth Parrado
Universidad Surcolombiana

Asistentes editoriales

Dr. Jaime Ruíz Solórzano,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Yeison Arcadio Meneses Copete,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Robinzon Piñeros Lizarazo,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. José Manuel González Cruz,
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Comité editorial

Dra. Martha Isabel Barrero Galindo,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo,
Universidad Austral de Chile, Chile

Dra. Pamela Alejandra Reyes Santander,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dra. Denise Aparecida Corrêa,
Universidade Estadual Paulista (DEF/UNESP-Bauru), Brasil

Dr. Augusto David Beltrán Poot,
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Jader Janer Moreira Lopes, Universidad Federal Fluminense,
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Dr. Martín Plascencia González,
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Comité Científico

Dra. Analise Monteiro do Nascimento,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Nelson Ernesto López, Universidad Surcolombiana

Dr. José María Pasos Couto, Universidad de Vigo, España

Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Darío Campos Rodríguez,
Universidad Nacional de Colombia, Colombia



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

DIRECTIVAS

Rectora

Nidia Guzmán Durán

Vicerrector Administrativo

Ramón Eduardo Bautista Oviedo

Vicerrectora Académica

María Fernanda Jaime Osorio

Vicerrector de Investigación y Proyección Social

Elías Francisco Amórtegui Cedeño

Decano Facultad de Educación

Fredy William Andrade Pérez

Secretaria General

Zully Paola Pinilla Aldana

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana
Cra. La. Av. Pastrana - Neiva (Huila)
PBX: 8754753 Ext. 1155
revistapaideia@usco.edu.co

TELEOLOGÍA

Presentación

La Revista **Paideia Surcolombiana** es el órgano de difusión científico y cultural de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, que publica trabajos en torno a las investigaciones en educación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la pedagogía, didáctica y a la administración educativa. Al igual que las demás revistas científicas editadas en esta casa de estudios, la Revista Paideia Surcolombiana es una publicación de carácter científico que busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y, por lo tanto, sociedad civil.

La Revista **Paideia Surcolombiana** en concordancia con las políticas editoriales de la Universidad Surcolombiana busca promover la ciencia de manera constructiva al servicio de la comunidad y nunca en su detrimento; aborda la ciencia con una actitud de respeto hacia la vida humana y la moral procurando el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad.

La Revista Paideia Surcolombiana al publicar los resultados de investigación abre una puerta crítica, al perfeccionamiento y a la acumulación de conocimientos.

Temática y Alcance

La Revista **Paideia Surcolombiana** es una publicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés o portugués, derivados de investigaciones.

Periodicidad

La periodicidad es anual.

Sello Editorial

Universidad Surcolombiana.

Público

La Revista **Paideia Surcolombiana** ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen dentro de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Presentation

The **Paideia Surcolombiana** journal is the cultural and scientific outlet of Universidad Surcolombiana's School of Education. It publishes articles, which deal with subjects such as research in education, teaching and learning processes, pedagogy, didactics and educational administration. Like the other scientific journals produced at this university, the Paideia Surcolombiana journal is a scientific publication, which endeavours to promote the accumulation of knowledge and cultural identity, with the aim of fostering a sense of citizenship and a civil society.

The Paideia Surcolombiana journal, in accordance with the editorial policies of the Surcolombian University, seeks to promote science in a constructive manner at the service of the community and never to its detriment; approaches science with an attitude of respect for human life and morality seeking the welfare and improvement of the living conditions of the whole society.

By publishing the results of investigations, the Paideia Surcolombiana journal encourages excellence and the accumulation of knowledge.

Topics and Scope

The **Paideia Surcolombiana** journal is a scientific peer reviewed journal, aimed at pedagogical and education specialists interested in the production and distribution of scientific knowledge. The Paideia Surcolombiana journal is a multidisciplinary journal, which with a preference for publishing original and unpublished research articles, whether they be in Spanish, French, English or Portuguese.

Frequency of Publication

The journal is published annually.

Publisher

Universidad Surcolombiana.

Audience

The **Paideia Surcolombiana** journal offers to professionals articles that have as study objective issues related to all the fields of knowledge. There are also included into its readers: technicians, teachers and students from Latin America, United States and Europe.

Las citas y referencias bibliográficas

Para las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana el manejo de citas y referencias bibliográficas deberán seguir el sistema de American Psychological Association (APA), es muy importante tener en cuenta que la citación de textos consultados para el desarrollo del escrito es obligatoria. La cita ofrece información sobre el autor y año de publicación que conduce al lector a las referencias bibliográficas que se deben consignar al final del documento. Por lo tanto, todos los autores citados en el artículo enviado deben coincidir con la lista de referencias del final, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa. En la primera página del trabajo debe incluirse: el título completo y, en caso de ser necesario, el subtítulo, el orden de los autores con: nombres y apellidos completos, filiación institucional, títulos académicos y correo electrónico institucional. En el documento debe incluirse un resumen y cinco palabras clave.

Instrucciones a los autores

La Revista **Paideia** Surcolombiana como medio de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana tiene el propósito de aportar a la ciencia de manera constructiva, y por lo tanto, se recomienda a los autores usar un estilo culto. Esto significa el uso de las formas expresivas correspondientes al campo de las ciencias a la que pertenece el trabajo. Además de esto se debe optar por la objetividad, de forma que se le dé primacía a los hechos y datos, sobre las opiniones y valoraciones subjetivas del autor. También es importante para todos los tipos de artículos el respeto a las cualidades propias del estilo científico y considerar la comprensión del receptor utilizando oraciones bien construidas, ordenadas y sin sobreentendidos. En general el texto científico debe mantener sencillez sintáctica, ser preciso y evitar la terminología ambigua y la subjetividad.

No es necesario usar tabulados, íconos de adorno, textos destacados en tonalidades de grises o de cualquier otro aditamento que finalmente no vaya en el diseño y diagramación de la obra ni otros tipos de fuentes diferentes a la establecida.

- Si el artículo incluye fórmulas matemáticas, estas deben digitarse en programa compatible con Word (editor de ecuaciones).
- Diligenciar la declaración de originalidad y cesión de derechos para la difusión del artículo
- Los artículos deben ser inéditos - con excepción de las traducciones- y su(s) autor(es) se compromete(n) a no enviarlos simultáneamente a otras revistas académicas.

Citations and references

In Universidad Surcolombiana's scientific journals, citations and references must follow the American Psychological Association (APA) system. The referencing of consulted texts is obligatory. The citation provides information about the author and year of publication, which then directs readers to the references section found at the end of the document. All authors cited in an article must coincide with the list of references at the end; authors who have not been cited in the text must not be included in the references section and vice versa. The first page of the article must include the full title and subtitle if applicable, the full names of all authors and their respective institutions, academic titles and university email addresses. The article must also include an Abstract and five key words

Instructions to the Authors

The Paideia Surcolombiana journal, as the broadcasting medium of Universidad Surcolombiana's School of Education, aims to constructively contribute to the field of science and thus a formal style of writing which corresponds to each article's respective field of science is recommended. Contributions to the journal must be objective, giving preference to facts and data over the opinions and subjective assessments of the author. All articles must follow the norms of scientific style and use well written, organized and clear prose to ensure they remain comprehensible for the reader. Generally, scientific academic texts must have a simple syntactic structure, be precise and avoid ambiguous terminology and subjectivity.

It is not necessary to use table formats, decorative icons, highlighted texts or another other type of adornment that will not be present in the final design and layout of the journal, and do not follow the established guidelines.-

- If the article contains mathematical formulae, they must be entered in a programme that is compatible with Word (equation editor).
- The declaration of originality and transfer of rights form (INV-FO-15) must be completed.
- Articles must be unpublished, with the exception of translations, and their authors must guarantee exclusivity of publication.
- The authors of translations must attach the permission for publication from the author and the journal in which the original version work was published.

- Los autores de las traducciones deberán anexar el permiso correspondiente para su publicación por parte de los autores y de la revista en la que fue publicada la versión original.
 - Los artículos deben tener una extensión no mayor a 25 páginas escritas en espacio sencillo en hoja tamaño carta, en letra Arial de 12 puntos con párrafos justificados. Las reseñas de libros, revistas y tesis no deberán exceder las cinco páginas.
 - Los artículos deben incluir un resumen en español con una extensión de doscientos a doscientos cincuenta palabras o entre diez y veinte renglones, con sus respectivas palabras claves - cuatro o cinco-. La revista se hará cargo del servicio de traducción del resumen al inglés y al portugués.
 - Si el artículo tiene cuadros y gráficas, deben enviarse en una carpeta digital aparte, debidamente numerados, y en los programas originales en los que fueron realizados.
- The articles must have an extension of no more than 25 pages, written in single space, letter-size sheet, 12 point Arial letter with justified paragraphs. Book, journal and thesis reviews must not exceed five pages.
 - Articles must include a summary in Spanish with a length of 200 to 250 words or between 10 to 20 lines with their respective key words (four to five). The journal will assume responsibility for translating the summary into English and Portuguese.
 - If the article contains tables and charts, they must be sent in a separate file, clearly numbered, and in the original programmes where they were created.

Cumpliendo con las anteriores especificaciones, los autores deben hacer llegar sus artículos en versión digital en el programa Word por medio del sitio web de la revista <https://www.journalusco.edu.co> En caso de presentarse alguna inconsistencia en el envío del documento, comunicarse al correo electrónico revistapaideia@usco.edu.co

Proceso de Arbitraje

1. Evaluación preliminar: Los trabajos recibidos serán revisados por el Editor de la revista para verificar inicialmente si cumplen con todas las pautas exigidas para los colaboradores, de no ser así, se les regresará el artículo para que hagan los ajustes convenientes.

2. Proceso "doble ciego" de arbitraje: Consiste en el dictamen de dos especialistas reconocidos en su área, adscritos a instituciones nacionales o extranjeras, quienes deberán realizar la evaluación de los artículos de manera imparcial y confidencial.

3. Criterios para la evaluación: La revisión por parte de los especialistas se llevará a cabo teniendo en cuenta los criterios de valoración académica, fundamentación científica, presentación de la información y manejo de fuentes; estos ítems se encuentran condensados en un test que será debidamente diligenciado por el evaluador para dar a conocer su concepto frente al artículo.

4. Resultados de la evaluación: Existen tres tipos posibles de conceptos evaluativos:

-Puede ser publicado sin modificaciones: El artículo no necesita modificaciones y se puede publicar.

-Puede ser publicado con modificaciones: El evaluador propone al autor las correcciones que considere necesarias, buscando con esto dar a los escritores la oportunidad de mejorar los artículos.

In compliance with the above specifications, authors should submit their articles in digital version in the Word program through the website of the journal <https://www.journalusco.edu.co> In the event of any inconsistency in the submission of the document, communicate to the email revistapaideia@usco.edu.co

Review Process

1. Preliminary Evaluation: The works received will be reviewed by the Editor of the journal to verify initially if they comply with all the guidelines required for the collaborators, otherwise, the article will be returned to them to make the appropriate adjustments.

2. "Double blind" process of arbitration: It consists of the opinion of two specialists recognized in their area, attached to national or foreign institutions, who must carry out the evaluation of the articles in an impartial and confidential manner.

3. Criteria for the evaluation: The review by the specialists will be carried out taking into account the criteria of academic evaluation, scientific foundation, presentation of the information and management of sources; these items are condensed in a test that will be properly filled out by the evaluator to make his concept known in front of the article.

4. Evaluation Results: There are three possible types of evaluative concepts

-Can be published without modifications: The article does not need modifications and can be published.

-It can be published with modifications: The evaluator proposes to the author the corrections that he considers necessary, looking with this to give the writers the opportunity to improve the articles.

-No debe ser publicado: De manera conjunta los evaluadores no recomiendan la publicación del artículo, sus causas serán comentadas al autor por parte del Editor.

Cuando los conceptos de evaluación de los especialistas son opuestos, el Editor podrá recurrir a un tercer evaluador para definir la posibilidad de su corrección en aras de la publicación o tomar la decisión de no publicar el artículo.

5. Decisión Editorial: Teniendo en cuenta los conceptos de la evaluación realizada por los especialistas, finalmente el Editor determinará si publica el artículo informando oportunamente a los autores la decisión que tome al respecto.

En el caso que sea necesario, el autor debe poder comprobar la veracidad de los enunciados del texto.

Tipología de los artículos

- 1) **Artículo de investigación e innovación.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
- 7) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados

-It should not be published: Together the reviewers do not recommend the publication of the article, its causes will be commented to the author by the Editor.

When the evaluation concepts of the specialists are opposed, the Editor may use a third evaluator to define the possibility of their correction for the sake of publication or to decide not to publish the article.

5. Editorial Decision: Taking into account the concepts of the evaluation made by the specialists, finally the Editor will determine if he publishes the article informing the authors in a timely manner the decision that he makes in this regard.

In the case that is necessary, the author must be able to verify the veracity of the statements of the text.

Classification of the articles

- 1) **Innovation and research articles.** Document presenting in detail the original results of completed research projects. The used structure contains four important aspects: introduction, methodology, results and conclusions.
- 2) **Reflective article.** Documents which set out the results of investigations, from an analytical, interpretative or critical perspective, about a specific topic, using original sources.
- 3) **Review article.** A document resulting from an investigation which analyses, organises and integrates the results of published or unpublished investigations in order to report on advances and developing trends. Documents of this type are characterised by a bibliography of at least 50 references.
- 4) **Short article.** A short article which presents preliminary or partial original results of a scientific or technological investigation, which generally require prompt distribution.
- 5) **Case report.** Documents which present the results of a study about a particular situation with the aim of sharing the technical and methodological experiences evaluated in a specific case. This type of document includes a commented systematic revision of literature on similar cases.
- 6) **Review.** A critical review of the literature about a particular topic.
- 7) **Letters to the Editor.** Critical, analytical or interpretative opinions about the documents published in the journal which, in the opinion of the Editorial committee, constitutes a significant contribution to the discussion of topics by the scientific reference community.

en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- 8) **Editorial.** Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.
- 9) **Traducción.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
- 10) **Documento de reflexión no derivado de investigación.**
- 11) **Reseña bibliográfica.**

8) **Editorial.** Documents written by the Editor, a member of the editorial committee or guest researcher about positions related to the topics dealt with in the journal.

9) **Translations.** Translations of classic or current texts or transcriptions of historical documents or of particular interest related to the topics dealt with in the journal.

10) **Reflective article that is not the result of an investigation.**

11) **Bibliographic review.**

Principios éticos y legales

La Revista **Paideia Surcolombiana** acorde con los lineamientos de las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana publica artículos que cumplan con los principios éticos contenidos en la Declaración de Helsinki formulada en 1964, y sus posteriores revisiones. De igual forma, los artículos están sujetos al cumplimiento de la legislación específica del país en que la investigación fue realizada e indicando el nombre de la institución que dio el aval.

Ethic and Legal Principles

The **Paideia Surcolombiana** journal follows the guidelines for scientific journals of Universidad Surcolombiana and publishes articles that comply with the ethical principles of the 1964 Helsinki Declaration and its subsequent revisions. Similarly, articles are subject to the specific legalisation of the country where the investigation took place and must indicate the name of the institution which endorsed the investigation.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación, el (los) autores aceptan que para su publicación transferirán los derechos de autor a la Revista Paideia Surcolombiana, para su difusión en versión impresa o electrónica.

Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Copyright

When submitting the articles for publication, the author or authors agree to transfer the copyright to the Paideia Surcolombiana Journal, for its publication and dissemination in printed or electronic version.

The statements and opinions and expressed in the articles belong to the authors in question and do not represent the opinions and scientific policy of the School of Education in Universidad Surcolombiana.

CONTENIDO

09 **EDITORIAL**

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez

Dossier: Centenario de *La Vorágine*

13 **Presentación**

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez

41 **Localismos, glosarios y oralidad en tres intraducibles (y traducidas) novelas latinoamericanas**

Florence Olivier

52 **Animalidades en *La vorágine* de José Eustasio Rivera**

Agathe Castex

66 **Cien años de *La vorágine*: La gentrificación crítica de la Selva en la edad del Capital**

Heike Scharm

78 **La *Vorágine* del pensamiento crítico: pensar contra el sufrimiento**

Jorge Armando Sanabria González

89 **Maneras de habitar la selva en Clemente Silva y el Pipa, personajes de *La Vorágine* de José Eustasio Rivera**

Jefferson Montaña

98 **El lector oculto en *La vorágine***

César Gutiérrez

105 ***La Vorágine* de José Eustasio Rivera: cruces de caminos en su lectura literaria**

Humberto Sánchez Rueda, Yury Andrea Castro Robles

113 **José Eustasio Rivera, ¿un perseguido político?**

José Marcelino Triana Perdomo

**Artículos sobre identidad docente, educación en general, prácticas pedagógicas:
Ensayos de los estudiantes de la Facultad de Educación USCO**

122 **Expresiones motrices, un camino para la reconstrucción del tejido social**

Uber Fabián Vargas Motta, Jhon Fredy Trujillo Escalante, Fabián Andrés Molano Vásquez

139 **Experiencias significativas para la convivencia escolar a partir de la ley 1620 de 2013**

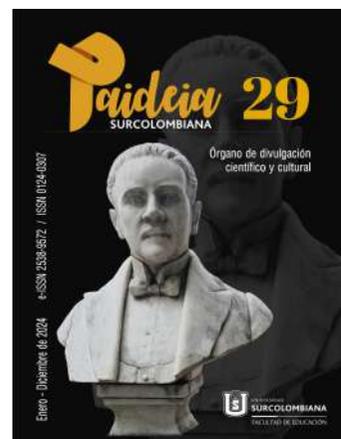
Lina Marcela Estrada Jaramillo, Valentina Olarte Flechas

154 **Surear pedagógico: una propuesta de poética del maestro para las prácticas en la Universidad Surcolombiana**

Yeison Arcadio Meneses Copete, Alejandra Paola Pérez González, Nercy Gutiérrez Cardoso, Yolanda Díaz Rosero, Magda Liliana Barrero Vásquez

170 **Las actividades del texto escolar “Vamos a aprender Lenguaje” de grado once como objeto de estudio sociocognitivo**

Tatiana Ossa Parra, Laura Sofía Sánchez Sierra



Portada: Busto de José Eustasio Rivera. Realizado por la empresa Luis Luchinelli & Compañía. 1930. Mármol importado de Carrara (Italia). Ubicado en la carrera 5ª con calle 25. Neiva (Huila).

Fotografía: Egly Julieth Parrado

CONTENIDO

Traducciones

- 184 **Edgar Morin y la educación: una reflexión compleja para reubicar lo humano en el centro de una comunidad de destino**
Fabienne Serina-Karsky, Augustin Mutuale, Miguel Angel Mahecha

Varia

- 201 **Centenario de La vorágine. Un reconocimiento a la huilensidad. Proyecto de Ley.**
Carlos Julio González Villa (Senador)

Reseñas

- 208 **Plan Nacional de Cultura 2024 - 2038, cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz**
Laura Sofía Rojas
- 215 **Círculos de palabra: Jornada de socialización de las prácticas pedagógicas y sociales de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana**
Area de Didáctica Programa de Literatura y Lengua Castellana

Sobre la fotografía de portada

- 217 **El monumento de José Eustasio Rivera**
Jaime Ruiz Solórzano

EDITORIAL

Los proyectos educativos siguen siendo protagonistas en las agendas gubernamentales y queremos destacar tres de ellos por su resonancia e impacto en nuestra región.

En el mes de febrero se socializó el documento *Caracterización y Perfil del Sector educativo a 2023 en el Huila*, a cargo del Grupo de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación Departamental. Se proyectó una misión:

La propuesta actual del sector educativo en el Huila es adoptar la estrategia CRESE del Ministerio de Educación Nacional a través de un ejercicio progresivo y reflexivo, esto implica garantizar todos sus escenarios para transformarse y así lograr que los fines y objetivos de la educación inicial, básica y media se hagan realidad en cada aula de clase; por tanto, la educación debe ser integral (responder a la multidimensionalidad del ser humano), pertinente (responder tanto a los intereses de la población y a sus contextos sociales y culturales, como a las proyecciones del mundo actual) e innovadora (mediante la transformación de sus prácticas pedagógicas, de sus currículos y de las prácticas de gestión de las instituciones educativas). En otras palabras, la educación debe conducir a que los estudiantes, como sujetos sociales, alcancen mejores condiciones de vida, se posicionen de manera asertiva en el mundo actual, entiendan sus complejidades y asuman los retos de la revolución del conocimiento y del desarrollo cultural, social y técnico-científico de hoy.

En el mes de mayo, cerca de 700 docentes de la zona norte del territorio huilense fueron convocados por la secretaría de educación del Huila, en una jornada académica dedicada a la inteligencia artificial que inició a las 8h30 de la mañana y finalizó al mediodía. La capacitación tuvo lugar en el Teatro Pigoanza de Neiva.

Las temáticas tratadas por expertos en tecnología digital y en Inteligencia Artificial, giraron en torno a 'Introducción a la Inteligencia Artificial en Educación', 'El papel de la IA en la transformación educativa', 'Herramientas y Recursos de IA para docentes' y 'Experiencias exitosas de implementación de IA en el aula'.

Finalmente, la Universidad Surcolombiana se convirtió en la operadora del programa INNOM@KER, iniciativa nacional de Computadores para Educar en alianza con el Ministerio de las TIC, que busca impactar en las competencias tecnológicas de docentes y estudiantes en Colombia.

La Universidad Surcolombiana se puso a tono con la dinámica empresarial y en cabeza de la rectoría, firmó un contrato interadministrativo, suscrito entre esta institución y el proyecto salvador de vidas *Computadores para Educar*, para capacitar a 85 tutores y 10 miembros del equipo técnico nacional, quienes replicarán el conocimiento en 491 sedes educativas de 18 departamentos y 79 municipios, beneficiando a 17.230 estudiantes y 1.760 docentes.

La Universidad Surcolombiana se convirtió así, en la operadora del programa INNOM@KER, iniciativa nacional de *Computadores para Educar* en alianza con el Ministerio de las TIC, que busca impactar en las competencias tecnológicas de docentes y estudiantes en Colombia. La estrategia está diseñada para llevar las últimas tendencias en tecnología y metodologías educativas directamente a las aulas.

INNOM@KER es una experiencia de aprendizaje teórico-práctica, dirigida a docentes y directivos docentes, enfocada en el fortalecimiento de las competencias en el uso de la tecnología, competencias del siglo XXI, el enfoque educativo STEM y la cultura Maker en la educación.

EDITORIAL

Esta edición dedicó el dossier al centenario de la novela *La Vorágine*, haciendo eco a las actividades organizadas a nivel regional y nacional. En la presentación del dossier se amplía la información. Además de los artículos del dossier hacen parte de este número 29, cuatro artículos, una traducción, la reseña de un libro y de un evento.

En el primer artículo, titulado *Expresiones motrices, un camino para la reconstrucción del tejido social* se examinaron las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, tomando como base la experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva, impulsada por el grupo de investigación Molúfode. Se analizaron las expresiones motrices que coadyuvaron a reconstruir el tejido social en dicha comuna, mediante una metodología basada en el enfoque de la complementariedad, estructurada en tres momentos que son pre-configuración, configuración y re-configuración de la realidad. El estudio permitió concluir que estas expresiones motrices, configuradas como prácticas sociales de paz, permitirían construir una escuela alternativa a través del juego y sus diferentes formas de realización, facilitando el reconocimiento mutuo, el encuentro y la resolución de problemas en un entorno de colaboración.

Experiencias significativas para la convivencia escolar a partir de la ley 1620 de 2013 sistematiza y evalúa las implicaciones discursivas de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013, en donde se otorgan incentivos a las Instituciones Educativas que evidencien un impacto positivo en la implementación de estrategias de mejoramiento en la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia. Se realizó una investigación cualitativa con análisis documental y se utilizó el derecho de petición y la acción de tutela para solicitar al Ministerio de Educación Nacional información sobre las experiencias significativas para optar por dicho reconocimiento, con el fin de conocer y visibilizar los proyectos. Se analizaron los resultados obtenidos por dos Instituciones Educativas que fueron reconocidas en el marco del Foro Educativo Nacional en los años 2019 y 2021 que ajustaron su ambiente educativo para mejorar la convivencia escolar en sus instituciones.

Las diversas actividades académicas y sociales adelantadas por el equipo de práctica pedagógica del programa de Lengua Castellana, creó las condiciones discursivas para incursionar en un proyecto pedagógico pluricéntrico. En *Surear pedagógico: una propuesta de poética del maestro para las prácticas en la Universidad Surcolombiana* se defiende la idea de que la experiencia sociohistórica, antropológica, política, económica y ambiental del suroccidente colombiano conlleva a la necesidad de pensar en lo que se podrá denominar los procesos educativos, pedagógicos y didácticos surcolombianos. En otras palabras, se trata de concebir la educación en, desde y para el progreso cultural de la región, una territorialización de los significados propuestos por el sistema educativo, por supuesto, articulada a las dinámicas planetarias. En este contexto, el artículo presenta, en primer lugar, una visión de la práctica pedagógica, producto de lecturas, intercambios de ideas con docentes asesoras y estudiantes del programa de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Aunque se referencian autores diversos, consideraremos algunos fundamentales para la hilación de las categorías que perfilan el horizonte de la práctica y el surear pedagógico surcolombiano desde el programa de Literatura y Lengua Castellana: Paulo Freire, Jorge Larrosa, Michel Foucault y Édouard Glissant.

Se presenta el resultado de un trabajo de investigación pedagógica exploratoria, planeado e implementado en las prácticas pedagógicas por dos estudiantes. Se trata del artículo titulado *Las actividades del texto escolar "Vamos a aprender Lenguaje" de grado once como objeto de estudio sociocognitivo* en donde se evalúa el rol que juega el estudiante en interacción con el texto escolar "Vamos a aprender Lenguaje" de grado 11 del Ministerio de Educación de Colombia. El método en esta investigación se produce en un paradigma cualitativo que cuenta con un enfoque sociocognitivo. El análisis revela la existencia de actividades que no se ajustan

EDITORIAL

completamente a las categorías *interpreta, argumenta, propone y evaluación del aprendizaje*, limitando el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Se concluye que es imperativa una revisión crítica por parte de los docentes para optimizar el uso del texto escolar y promover así, la creatividad y la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En un artículo programático, Courtès, Mansour Sayah & Zaghouni-Dhaouadi (2008, 81¹) planteaban a la comunidad educativa mundial, una serie de preguntas relevantes sobre los caminos de la educación: “¿Qué deberían enseñar las escuelas del siglo XXI a los niños de la tierra? ¿Cuál es el papel de la escuela en los nuevos desafíos del mundo actual? En efecto, la escuela otorga diplomas, pero ¿le ofrece una cultura Humanista, puntos de apoyo para afrontar las dificultades que se deben afrontar: guerras religiosas, conflictos étnicos y culturales, desplazamiento de las humanidades para favorecer la promoción de la gestión económica y el desarrollo técnico? La especialización ha fragmentado el conocimiento para hundir a la humanidad en la barbarie”². Un camino posible es el propuesto por Edgar Morin: enseñar humanidad a la humanidad.

Los profesores Fabienne Serina-Karsky y Augustin Mutuale, previa revisión, análisis y evaluación de la obra de Morin, sistematizan en su artículo *Edgar Morin et l'éducation: la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin* las tesis morinianas, recorriendo el camino que llevó a este maestro a considerar una educación en el pensamiento complejo para colocar al ser humano en el corazón de una Patria para una comunidad de destino. Se ofrece la traducción al español para facilitar el acceso a la obra del maestro francés.

Se incluye en este número una nota realizada por el senador Carlos Julio González Villa presentando el Proyecto de Ley Centenario de *La vorágine*, 2024.

De igual forma, se reseñan el *Plan Nacional de Cultura 2024 - 2038, cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz* y el evento académico Círculos de palabra: Jornada de socialización de las prácticas pedagógicas y sociales de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

Cierra el número el texto que comenta la fotografía de portada, El monumento de José Eustasio Rivera a cargo del profesor Jaime Ruíz Solórzano.

La publicación de este número fue posible gracias al trabajo mancomunado entre la Decanatura de Educación con la profesora Zully Cuellar a la cabeza, y la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social liderada por el profesor Elías Francisco Amórtegui, con el respaldo de María Jimena Bello, coordinadora editorial de OJS y el valioso trabajo de diagramación visual digital de Dora Corredor. De igual forma la profesora Ladys Jiménez Torres, en calidad de Decana en cargo, mantuvo el apoyo para la revista y favoreció la vinculación de Egný Yulieth Parrado como gestora de apoyo. Fue valiosa también la participación inicial del gestor editorial Sebastián Felipe Gómez quien apoyó los primeros pasos del presente número. Se extiende también un agradecimiento a Leydy Sulay Torra Cañas, jefe de prensa del senado González Villa y quien estuvo atenta a todas nuestras solicitudes. Agradecemos el valioso trabajo del profesor Jaime Ruíz Solórzano quien se encargó del diseño de la portada y del relato histórico que sustenta e ilustra el monumento a José Eustasio Rivera.

Finalmente, se agradece a los pares académicos, nacionales e internacionales, por su valiosa dedicación para leer y valorar en su justa dimensión, cada artículo postulado.

1 Pour un enseignement de l'humanisme Essai de Didactologie des Langues-Cultures. *Synergies Monde*, No 4, pp. 81-95.

2 Traducción nuestra.

Dossier Especial
Centenario de *La Vorágine*



Presentación

Los verdaderos rebeldes muerden la cadena; no la lamen
Reynaldo Matiz Trujillo

Antecedentes

En el 2021 las celebraciones en torno al centenario de la publicación del poemario *Tierra de Promisión* fueron discretas a nivel regional y nacional. La Gobernación del Huila a través de la Secretaría de Cultura y Turismo, rindió un homenaje, al declarar dicho año como el año del centenario de la magnífica antología poética¹ y se inauguró en la Biblioteca Departamental Olegario Rivera, la exposición de pintura "Los artistas pintan La Tierra de promisión". Se llevaron a cabo además otras actividades como lectura de poemas, centros literarios y charlas sobre la vida del poeta.

Como miembros de la comunidad académica quisimos vincularnos al homenaje poético y con el fin de sondear el interés y disposición por parte de colegas universitarios tanto a nivel nacional como internacional, nos dirigimos a ellos y se les invitó a participar con trabajos académicos dedicados a *Tierra de Promisión*. Nuestra convocatoria no logró atraerlos, su interés en Rivera se limitaba a *La Vorágine* y por lo tanto no había nada que decir. No sin razón Montserrat Ordoñez anotaba con respecto a la obra de Rivera que "*La Vorágine* se traga su obra poética (*Tierra de promisión*, 1921) y dramática (*Juan Gil*)"².

Al no contar con trabajos académicos para el centenario de *Tierra de Promisión*, no se pudo ofrecer un dossier para el número 26 de 2021. Sin embargo, se llevó a cabo un ejercicio interesante que consistió en proponerle a colegas extranjeros, la traducción a sus lenguas maternas de la autobiografía poética de Rivera, esto es *El hombre que fue río* y el poema que abre la antología, Soy un grávido río... En el acápite Reading Colombia como factor glotopolítico, ofrecemos detalles de la iniciativa plurilingüe.

Llegó el año 2023 y de nuevo invitamos a colegas nacionales e internacionales a participar en la celebración del centenario de *La Vorágine*³. Los ocho textos que el lector encontrará aquí, son la respuesta a nuestro llamado. Las contribuciones se agrupan por temáticas: 1) Lo ecocrítico en el marco de la modernidad global actual; 2) Maneras de leer la novela; 3) Las particularidades lingüísticas y culturales y los desafíos de traducción y 4) Sobre el autor.

Hacen parte de la primera temática tres artículos: Animalidades en La vorágine de José Eustasio Rivera (Agathe CASTEX); Cien años de La vorágine. La gentrificación crítica de la s/Selva en la edad del Capital (Heike SCHARM) y Maneras de habitar la selva en Clemente Silva y el Pipa, personajes de La Vorágine de José Eustasio Rivera (Jefferson MONTAÑA ORREGO).

1 El caso de la novela de Rivera fue distinto. Por iniciativa del Senador Carlos Julio González Villa, se aprobó la Ley 2432 del 31 de octubre de 2024 por medio de la cual la Nación se asocia al centenario de publicación de la novela del escritor colombiano José Eustasio Rivera "La Vorágine" y se dictan otras disposiciones.

2 1987, p. 13.

3 El texto de la convocatoria se publicó en francés en <https://www.fabula.org/actualites/115853/cent-ans-du-roman-la-voragine-1924-2024.html> y en español en la plataforma de la revista. Se compartió una versión en portugués y en inglés con destino a colegas de Brasil y de otros lugares del mundo. En French y Martínez (2024, XVII-XLVIII) se presentan nuevas tendencias de lectura de *La Vorágine* a cien años de su publicación.

En *Animalidades en La vorágine de José Eustasio Rivera* se defiende la tesis de que la novela de Rivera concede un lugar importante a la descripción de los llanos y la selva amazónica. Debido a este tema neural, la novela ha sido objeto de estudios bajo el prisma de la ecocrítica, que se centra en las relaciones entre el ser humano y su entorno natural. La autora propone ampliar el concepto de naturaleza incluyendo a los animales ya que estos han recibido poca atención por parte de los estudiosos. Cuando se trata de los animales, la crítica tiende a reducirlos a símbolos de los instintos humanos y, en general, les atribuye un valor negativo. Sería olvidar la diversidad de los vínculos que unen a los seres humanos y a los animales, y que van desde la dominación hasta la hibridación, pasando por el cuidado y la imitación. La autora también explora los antagonismos subyacentes entre narradores: mientras Arturo Cova trata de imponer una visión antropocéntrica del mundo basada en la dominación del animal a través de la narración en primera persona, Rivera deja espacio para otras voces, que se oponen a la de Cova. En los intersticios del texto y gracias a los distintos narradores, Rivera ofrece una representación más positiva de las relaciones entre los seres humanos y los animales.

En *Cien años de La vorágine. La gentrificación crítica de la s/Selva en la edad del Capital* se destaca la relevancia de la obra de Rivera, no sólo por su valor literario, sino por su capacidad de construir, por medio de la confrontación entre humanidad y Naturaleza, un discurso sobre la modernidad global actual. A cien años de su publicación, se justifica situar la relectura de la novela de la Selva por dos razones esenciales: la primera recordar que José Eustasio Rivera escribe una de las primeras obras literarias donde se ejemplifica la dinámica transatlántica del Capitaloceno, entre Selva (el Sur global) y la metrópolis (el Norte global), y donde se introduce la devoración como leitmotiv para advertirnos del peligro de la autodestrucción. La segunda tiene que ver con la proyección vista desde nuestro hoy, las aparentes contradicciones e incongruencias se disuelven cuando leemos la Selva, gentrificada como concepto ecocrítico, más que una biorregión específica, es decir, como una denuncia del Capitaloceno condenado a devorarse a sí mismo.

En el siguiente artículo, *Maneras de habitar la selva en Clemente Silva y el Pipa, personajes de La Vorágine de José Eustasio Rivera* se examina el concepto *habitar* (Giglia, 2012) en dos personajes de la novela de Rivera: Clemente Silva y el Pipa. Estos representan diferentes formas de relacionarse con el entorno. Silva, un cauchero en busca de su hijo, muestra la adaptación a la selva como forma de habitar y encuentra en ella amparo e identificación; en tanto el Pipa encarna la adaptación múltiple producto de la modernización. Esta propuesta de relectura permite evidenciar cómo los lazos con el territorio modifican el acercamiento y modifica la forma en que los individuos interactúan con el entorno. Los aportes de Gary Sneyder y Cristina Rivera Garza son de ayuda para construir claridades conceptuales en las reflexiones en torno al espacio, territorio y hábitat.

La segunda temática agrupa tres artículos: *La Vorágine del pensamiento crítico: pensar contra el sufrimiento* (Jorge Armando SANABRIA); *El lector oculto en La vorágine* (César GUTIÉRREZ) y *La Vorágine de José Eustasio Rivera: cruces de caminos en su lectura literaria* (Humberto SÁNCHEZ & Yury Andrea CASTRO).

Se analizan en *La Vorágine del pensamiento crítico: pensar contra el sufrimiento* algunos elementos de *La vorágine* a la luz de textos históricos y científicos y se reinterpreta la obra con una original concepción de pensamiento crítico echando mano del análisis de texto y la hermenéutica. Los resultados sitúan a la novela riveriana como una obra racionalista, crítica y realista que conserva la memoria histórica del genocidio de indígenas del Putumayo y coloca de relieve la importancia del lenguaje y la abstracción para la generación de ideas.

El lector oculto en La vorágine describe la exuberancia textual y los variados juegos que Rivera emplea para la construcción de *La vorágine* que favorecen la interacción (y cooperación) entre la obra y sus lectores, lo cual se evidencia en la cantidad de textos e interpretaciones que ha generado a lo largo de estos cien años de publicación. En este artículo se analiza la novela como un mecanismo dinámico que se desdobra y duplica los roles de algunos personajes en cuanto a su función de escritor (emisor) y lector (receptor). Se postula la hipótesis de que Clemente Silva sería un tercer lector que se desdobra en *La vorágine*, una especie de lector oculto que, como Aureliano Babilonia, encuentra en los manuscritos una verdad no revelada.

La Vorágine de José Eustasio Rivera: cruces de caminos en su lectura literaria sugiere aristas para la lectura de *La Vorágine* en la actualidad sin privilegiar ninguna perspectiva interpretativa, más bien proponer, entre la lectura de bibliografía sobre la obra de la Rivera y la misma novela, una breve referencia de las principales líneas de interpretación del texto literario. Se transitan las perspectivas temáticas de lectura de la novela respecto al americanismo y la selva, al igual que la denuncia social, para recaer en la problematización de las lecturas más recientes en el marco de la ambigüedad del personaje de Arturo Cova y los diálogos intertextuales.

Localismos, glosarios y oralidad en tres intraducibles (y traducidas) novelas latinoamericanas (Florence OLIVIER) recoge la tercera temática. Se revisan tres obras literarias escritas originalmente en español latinoamericano cuya configuración lingüística, específicamente lexical (localismos, glosarios y oralidad) haría pensar en que su traducción a otros idiomas sería imposible. Sin embargo, fueron traducidas a otras lenguas, entre ellas el francés. Se hace una revisión de estas obras a la luz del trabajo filológico-filosófico de Barbara Cassin y de Jacques Derrida. El proceso de traducción se mueve entre los vocablos "intraducibles", lo semántico-conceptual y lo intraducible como cuerpo verbal de tal lengua que se maneja con fines estéticos en un texto literario media sin embargo una distancia considerable. Lo intraducible, en cuanto se trata de traducir una obra literaria, atañe al signifiante en el horizonte de la función estética del lenguaje. Tanto los "intraducibles" como lo intraducible serían aquello que no cesa de (no) traducirse, aquello que motiva un incesante trabajo de traducción y, desde esta perspectiva, se piensa el trabajo del traductor como búsqueda no de la mejor traducción, última y definitiva, sino de la mejor traducción para tal o cual efecto de recepción.

José Eustasio Rivera, ¿un perseguido político? (José Marcelino TRIANA) se inscribe en la cuarta temática, sobre el autor. Luego de una breve ubicación histórico-política de la época, del acopio de diversas fuentes sobre los diferentes hechos y circunstancias políticas vividas por el escritor José Eustasio Rivera, se llega a dar respuesta al interrogante de si fue o no un perseguido político, centrándose la investigación en descifrar a través de sus propias manifestaciones y de algunos autores, su pensamiento en relación con la persecución de que fue objeto, como consecuencia de sus ideas en materia educativa, de sus denuncias sobre el abandono de nuestras fronteras y de vulneraciones de derechos humanos de sus compatriotas (recogidas literaria y poéticamente en *La Vorágine*, su obra cumbre), así como de corrupción estatal, de la que fue investigador y testigo, que finalmente lo llevaron a sentirse un "exiliado voluntario" en New York.

La Vorágine, novela colombiana por antonomasia al decir del escritor Antonio Caballero, cumplió cien años de publicación. Mucho se ha escrito sobre ella y sobre su autor José Eustasio Rivera Salas. Una muestra de ello lo encontramos en los magníficos e imponentes trabajos de Eduardo Neale-Silva, Montserrat Ordoñez Vila, Luis Carlos Herrera Molina, Isaías Peña Gutiérrez, Vicente Pérez Silva y Félix Ramiro Lozada⁴.

Desde el momento de su aparición, esta novela ha sido considerada como un tejido semiótico en donde se entrelazan la selva, el llano, el río, la naturaleza, la violencia, la tierra, el caucho, el sometimiento, la ilusión y la lucha social. Seguramente dichos elementos, que recogen la esencia de nuestra nación, una extraña mezcla de civilización y barbarie matizadas con la alegría tropical, son los que hacen de *La Vorágine*, según los votantes del concurso '200 Libros 200 Años'⁵, el libro más importante de la historia colombiana en su vida republicana. Y esa historia que se cuenta en la novela, untada de poesía, fue escrita, corregida y reescrita por el autor en una lengua española cuyos marcadores léxicos y sintácticos fueron tan indómitos como la historia misma y, lejos de abrumar o aterrorizar a críticos y lectores de otras latitudes y culturas, fue traducida al inglés, al francés, al alemán, al italiano, al portugués, al checo, al sueco, al ruso, al chino, al serbio y recientemente, al coreano⁶. Un

4 Eduardo Neale-Silva (*Horizonte Humano. Vida de José Eustasio Rivera*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1960); Montserrat Ordoñez Vila (*La Vorágine: Textos críticos*, editora, Bogotá, Alianza editorial colombiana, 1987), Luis Carlos Herrera Molina (*José Eustasio Rivera. Poeta de promisión*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1968. *La Vorágine, edición crítica*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005); Isaías Peña Gutiérrez (*José Eustasio Rivera*, Bogotá, Procultura, 1989. Vicente Pérez Silva (*José Eustasio Rivera, polemista*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1989), Félix Ramiro Lozada (*José Eustasio Rivera. Una vida azarosa*, dos tomos, 2012).

atrevimiento lingüístico como intento de decir casi lo mismo (a la manera de Umberto Eco). Y en dicho intento, "se los tragó la selva".

La revista *Paideia Surcolombiana* queda en deuda con la memoria del gran escritor colombiano Arnoldo Palacios Mosquera a quien el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes le rindió un homenaje declarando el año 2024 como el año Arnoldo Palacios⁷. Esta maravillosa persona cuya vida, a pesar de los numerosos obstáculos que tuvo desde su infancia, no sólo logró convertirse en un escritor reconocido sino también en un embajador de su pueblo chocoano y sus hermanos afrodescendientes en diversas riveras del mundo. No en vano lo llamaron el hombre universal.⁸

Queda en deuda también nuestra revista con el preterido Reynaldo Matiz Trujillo, líder social huilense asesinado hace 100 años por su liderazgo social, por sus ideas políticas, por su deseo de crear una sociedad igualitaria. La orden del asesinato fue dada por uno de los caciques politiqueros de la región, Ricardo Perdomo. El ejecutor fue su hijo sicario, Arcadio Perdomo. El 1 de noviembre de 1924 tiene lugar el magnicidio. El 2 de noviembre de 1924, "A las cinco de la tarde, la comitiva penetró en el cementerio. La fosa había sido cavada en tierra en el área conocida como 'cementerio laico', en donde se acostumbraba a dar sepultura a los no católicos y a los suicidas."⁹ El 25 de noviembre estaba en venta en las librerías de Bogotá la novela *La Vorágine*. Seguramente Reynaldo Matiz hubiera sido uno de sus más sinceros y auténticos lectores ya que,

Reynaldo Matiz tenía alma de poeta y había escrito versos en su juventud, pero decía no ser muy afortunado en esa actividad. Admiraba a su amigo José Eustasio Rivera, cuyos sonetos recitaba de memoria y a menudo los publicaba en las páginas de sus periódicos. Varias veces disfrutaron veladas literarias en las que leyeron poemas de varios autores, pero sobre todo las poesías eróticas de Rivera que él sólo compartía con los amigos más entrañables. A pesar de que Matiz era liberal y Rivera conservador, coincidían en muchas cosas e incluso tenían malquerientes comunes. El poeta y el héroe perturbaban la modorra parroquial y desentonaban en el medio anquilosado de la comarca. Compartían la preocupación por la violación de la soberanía nacional por parte del Perú a través de la siniestra 'Casa Arana' que no solo explotaba a su arbitrio el caucho y otros recursos naturales en el Amazonas, el Putumayo y el Caquetá, sino también esclavizaba a los indígenas y cometía contra ellos el más inenarrable genocidio¹⁰.

Y si viviera en esta época, cien años después, también lo habrían asesinado.

El año La Vorágine

La celebración del centenario de *La Vorágine* fue liderada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes con el apoyo de varias instituciones de educación superior y de algunos centros culturales.

5 La novela de José Eustasio Rivera fue seleccionada por los votantes de la convocatoria 200 Libros 200 Años, que Radio Nacional de Colombia y el periódico La Patria de Manizales apoyaron como medios aliados, a partir de una iniciativa de la Feria del Libro de Manizales y la Universidad Tecnológica de Pereira. Dentro de los 200 libros elegidos por más de 100 votantes sobresalió el género de la novela en un amplísimo porcentaje, secundado por ejemplos de libros de poesía, testimonio, cuento, ensayo, memorias, prosa, fábulas, crónica y reportaje, periodismo narrativo y literatura infantil y juvenil.

Los primeros 10 libros de la lista fueron:

- *La Vorágine*, José Eustasio Rivera (novela, 1924)
- *Cien años de soledad*, Gabriel García Márquez (novela, 1967)
- *La tejedora de coronas*, Germán Espinosa (novela, 1982)
- *María*, Jorge Isaacs (novela, 1867)
- *La casa grande*, Álvaro Cepeda Samudio (novela, 1962)
- *¡Que viva la música!*, Andrés Caicedo (novela, 1977)
- *Cóndores no entierran todos los días*, Gustavo Álvarez Gardeazábal (novela, 1972)
- *Changó, el gran putas*, Manuel Zapata Olivella (novela, 1983)
- *Morada al sur*, Aurelio Arturo (poesía, 1945)
- *Cuatro años a bordo de mi mismo*, Eduardo Zalamea Borda (novela, 1934)

<https://www.radionacional.co/cultura/la-voragine-el-libro-de-estos-200-anos-en-la-historia-de-colombia#:~:text=La%20novela%20por%20antonomasia%20de,200%20años%20de%20vida%20republicana>

6 Ver infra acápite Reading Colombia como factor glotopolítico.

7 <https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/Paginas/2023/BNC/2024-arnoldo-palacios.aspx>

8 'El Hombre Universal' es un documental producido por el Canal Telepacífico bajo la dirección de Andrés Morales como un homenaje a Arnoldo Palacios.

9 Jonathan de la Sierra. *Reynaldo Matiz. El fusilado de Tibacuy*, 2003, p. 70.

10 *Ibid.*, p. 51

El Ministerio tomó la vocería en la edición 36 de FILBo desplegando todo su arsenal cultural¹¹. Queremos destacar, lo que, en nuestro criterio, son los programas fundamentales: 1) Biblioteca Vorágine, 2) Franja Vorágine y 3) Reading Colombia.

En el primero de los programas, el Ministerio de Cultura y la Biblioteca Nacional de Colombia diseñaron y entregaron el proyecto editorial Biblioteca Vorágine, compuesta por la edición de la novela al cuidado de Erna von der Walde y de nueve libros más que "dan cuenta de los múltiples horizontes de sentido que se encuentran en la novela: su riqueza literaria, los testimonios del holocausto cauchero, el sentido de la identidad nacional, los difusos límites territoriales, la representación de distintas poblaciones, entre otros, temas que se abordan en esa colección y dan cuenta de la vigencia de la novela de Rivera." He aquí los títulos:

- *La Vorágine*, edición cuidada por Erna von der Walde con un prólogo de Juan Carlos Flórez Arcila, La vorágine: una odisea sin regreso a Ítaca.
- *Holocausto en el Amazonas. Una historia social de la Casa Arana*, Roberto Pineda Camacho.
- *Raíces históricas de La vorágine*, de Vicente Pérez Silva.
- *Historia de Orocué*, de Roberto Franco.
- *Los infiernos del Jerarca Brown, seguido de Ruido y desolación*, de Pedro Gómez Valderrama.
- *La historia de José Eustasio Rivera*, biografía escrita por Isaías Peña Gutiérrez.

Además de cuatro compilaciones inéditas:

- *Una tribu cosmopolita. Memoria de la Gente de Centro*. Edición y compilación Marcela Quiroga y María Angélica Pumarejo.
- *Anastasia Candre. Polifonía amazónica para el mundo*. Edición y compilación Juan Carlos Flórez.
- *Vastas soledades. Antología de viajeros en tiempos de La vorágine*. Edición y compilación Carlos Guillermo Páramo.
- *Mujeres frente a la vorágine amazónica*. Edición y compilación Daniella Sánchez Russo.

El segundo programa, *Franja Vorágine*, tuvo como objetivo la realización de charlas, eventos y talleres destacando la vigencia de La Vorágine para la sociedad colombiana en términos de su contexto discursivo: el extractivismo, el daño ambiental, la justicia racial y medioambiental, los procesos de neocolonización, la corrupción, el desmedido anhelo por el poder y el capital, además de reconocer, celebrar y conservar los conocimientos e identidades indígenas y ancestrales.

Finalmente, el programa *Reading Colombia*, unió los esfuerzos del Ministerio de la Cultura las Artes y los Saberes con los del Ministerio de Relaciones Exteriores, buscando la posibilidad de que la novela La Vorágine pudiera ser traducida a cinco lenguas extranjeras¹².

11 Véase la programación completa diseñada por el Ministerio en <https://mng.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Comunicaciones/2024/Programación%20FILBO%2011-04-2024.pdf> Vale la pena destacar una primicia editorial: La Biblioteca Nacional de Colombia adquirió la ópera prima de José Eustasio Rivera. Se trata de *Juan Gil*, una obra de teatro escrita hace más de un siglo cuyo manuscrito original fue encontrado por Norma Donato, literata e investigadora del Instituto de Textos y Manuscritos Modernos, candidata a doctora en Lengua y Literatura en la Escuela Normal Superior de París. Durante cuatro años, esta investigadora ha seguido el rastro a los archivos de José Eustasio Rivera. Tras consultar una biblioteca personal en Manizales descubrió este documento que ahora es cuidado por la BNC. <https://mincultura.gov.co/noticias/Paginas/centenario-la-voragine-asi-conmemoro-el-miniculturas-la-novela-de-jose-eustasio-rivera-en-2024.aspx>

12 La Viceministra de Asuntos Multilaterales, Elizabeth Taylor Jay, anunció este martes que, por primera vez desde que se creó el programa "Reading Colombia", la Cancillería de Colombia se vinculará a la iniciativa para que cinco casas editoriales extranjeras interesadas en adquirir los derechos de autor, traducción y publicación de La Vorágine, puedan aplicar a una bolsa de apoyo de veinte millones de pesos colombianos (\$20.000.000) para traducción y publicación de la obra. "Nuestras Embajadas en el mundo convocarán a editoriales extranjeras para que la voz de José Eustasio Rivera sea conocida en otros idiomas", indicó la alta funcionaria quien explicó que "a través de nuestra dirección de asuntos culturales, buscaremos que este libro sea el protagonista en las Ferias Internacionales del Libro. Esta obra nos permitirá promover espacios de reflexión en el exterior que planteen un diálogo sobre Colombia, abordando problemáticas contemporáneas como sobre explotación, despojo de tierras, violencias de género, estigmatización y xenofobia". La iniciativa se enmarca en una amplia estrategia de internacionalización de la literatura colombiana que desarrolla la Cancillería desde el año pasado en tres pilares: participación en ferias del libro, circulación de escritores y escritoras colombianos, y ahora, la traducción. De acuerdo con la Viceministra, con esta decisión se busca apoyar la promoción, traducción y publicación de libros colombianos en el mundo para aportar a la construcción de un nuevo relato de nación en el exterior desde la literatura, por medio de un programa de estímulos con especial énfasis en el fortalecimiento del sector editorial independiente, para contribuir a la sostenibilidad de un sector fundamental de la economía cultural y creativa. <https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/cancilleria-traducira-voragine-cinco-idiomas-proposito-100-anos-obra>

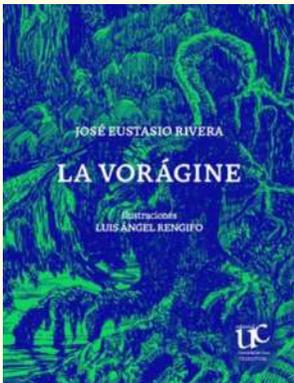
Como parte de este programa, se llevó a cabo el taller de Traducción e interpretación de "La Vorágine" en lenguas nativas con la participación de Rafael Mercado Epieyu (pueblo wayuu), Francelina Muchavisoy Becerra (pueblo inga) e Isaac Quilcue Piamba (pueblo nasa), profesores del departamento de lingüística de la Universidad Nacional, además de Juan Alejandro Chindoy (pueblo kamëntsá), profesor del departamento de Filosofía de la misma universidad. Modera Adriana Campos, docente e investigadora del Instituto Caro y Cuervo¹³.

Nuevas ediciones de La vorágine

Para el centenario, aparecieron nuevas ediciones de la novela:



La Vorágine, Primera edición 1924. Preparada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Editores: Carlos Guillermo Páramo, Carmen Elisa Acosta, Angela Zárate Díaz y Jineth Ardila Ariza. Norma Donato Rodríguez fue la asesora de curaduría del texto de la novela. Completada por una introducción: *Por qué y cómo leer esta edición*, además de una sección de voces, '*Para hundirse en la Vorágine. Un diálogo en quince entradas*'. Edición crítica solo para especialistas.

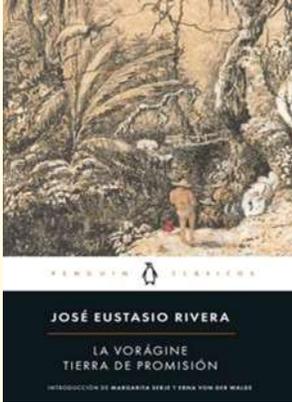


La Vorágine. Edición del Sur con las ilustraciones diseñadas por Luis Ángel Rengifo, 2024, Universidad del Cauca. Incluye los treinta y un grabados del maestro caucano. Se complementa con una presentación de la edición, con un prólogo [*El nacimiento de las mercancías*] a cargo de Juan Cárdenas y un posfacio [*La selva viva que se impone*] de Carlos Alberto Benavides Mora. Edición destinada al público en general.



La Vorágine. Una edición cosmográfica. Margarita Serje y Erna von der Walde, 2023. Universidad de los Andes. Esta edición rescata los cuatro mapas que Rivera incluyó en su edición de 1928 y propone seis mapas adicionales, diseñados para acompañar al lector en su travesía por la región Orinoco-amazónica. Se complementa con una sección de escritos elaborados por funcionarios, naturalistas, misioneros y especialistas en ciencias sociales. Es una edición crítica para especialistas.

13 <https://www.youtube.com/watch?v=WAgUHv3XznU>



La Vorágine y Tierra de Promisión. 2023, Edición de Margarita Serje y Erna von der Walde. Grupo editorial Random House. Tierra de Promisión, la antología poética es un apéndice, un texto que no mereció el menor comentario por parte de las editoras. Es una edición popular de bolsillo destinada al público en general no especialista.



La Vorágine, Universidad Surcolombiana, 2024. La edición especial de *La Vorágine*, novela de José Eustasio Rivera, fue elaborada por la Editorial de la Universidad Surcolombiana. Para desarrollar esta tarea, un grupo de docentes expertos de amplia trayectoria intelectual, realizó varias lecturas detalladas y un análisis exhaustivo, cuyo propósito fue lograr que el libro saliera intacto en cuanto a contenido, gracias al agudo juicio de la profesora del programa de lengua castellana Cecilia Repizo, quien posee el texto original.

“En esta edición quisimos hacer un concepto gráfico muy acorde a la obra y no tan colorido; manejamos una línea más sobria. Utilizamos una tipografía muy clásica y fácil de leer. La idea era no hacer algo tan plano, sino resaltar detalles que hacen la obra especial”¹⁴. Esta edición va dirigida también al público general no especialista.

Además de las nuevas ediciones de la novela, se publicó también una valiosa recopilación de estudios especializados en nueva crítica literaria.



La vorágine: centenario de un clásico latinoamericano, French & Martínez Pinzón, 2024, Bogotá, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, EAFIT y ESAP.

El texto de French & Martínez Pinzón (2024) se convierte en la proyección del conocido texto de Montserrat Ordoñez (1987) y junto a los textos que componen la biblioteca *Vorágine*, ofrecen nuevas visiones, no solo de la novela, sino de la situación colombiana. Aunque no se perciba de manera explícita, los 24 capítulos que componen la obra conectan sus raíces discursivas con *El río* (Wade Davis), *El llamado del Jaguar* (Martin von Hildebrand) y la obra de Orlando Fals Borda, Alfredo Molano Bravo y Germán Castro Caicedo:

Tras cien años de su publicación, volvemos a tomar esa posta -la del mundo de las lecturas de *La vorágine*- para mirar hacia el pasado y la historia crítica de la novela desde 1987 hasta el presente en que escribimos estas páginas. Con esta compilación que el lector tiene en sus manos tratamos de cubrir casi cuarenta años de producción crítica para devolver, como un homenaje también a Montserrat Ordoñez [...] el regalo de ver la novela recargada de sentidos, esta vez para una nueva generación de lectores, ojalá, futuros críticos de la novela. Para su centenario aquí presentamos a *La vorágine* iluminada con las urgencias propias del nuevo milenio: los nuevos feminismos; la ecocrítica; el giro espacial que privilegia el estudio de mapas y geografías abiertas por la novela;

¹⁴ Todos los datos fueron tomados del diario *La Nación*, <https://www.lanacion.com.co/la-edicion-especial-con-la-que-la-usco-rinde-tributo-a-rivera/>

los estudios de la cultura visual que enriquecieron el texto durante y después de su publicación; el neomarxismo; la recepción de la novela en Brasil, Perú y Venezuela, entre otras relecturas que invitan a nuevas maneras de descifrar e interpretar este clásico de nuestra literatura [...] y a pesar de la firma de los acuerdos de paz con las FARC-EP en el 2016, releer hoy *La vorágine* es volver a encontrar la historia de Colombia, allí revivida. Refaccionadas, las historias de 1924 continúan alimentando los mismos horrores [...] Sobre estas "tierras de nadie" se justifica su abandono y su concomitante apropiación armada y ocupación mercantil. Aunque de maneras acaso menos escabrosas que el caucho, a pesar de los llamados de activistas y de la prensa, el agronegocio extractivista -la palma de aceite en los Llanos, la coca en el piedemonte amazónico, entre otros productos, destinados, como tiempo atrás, al mercado internacional- sigue haciéndose por sobre la vida de líderes sociales, activistas ambientales y trabajadores. Al igual que aquel boom, los actuales se hacen sobre el equilibrio ecológico y la equitativa posesión de la tierra¹⁵.

Dentro de la relectura de la obra, no se menciona la traducción como relectura. En el siguiente acápite nos ocuparemos de este aspecto.

Reading Colombia como factor glotopolítico

El programa Reading Colombia no es la primera iniciativa para internacionalizar la novela de Rivera. *La vorágine* se cuenta hoy en día como una de las novelas colombianas que habían trascendido las fronteras nacionales gracias a su traducción temprana a otros idiomas¹⁶:

Alemán: *Der Strudel*, 1934. Georg Hellmuth Neuendorff
Búlgaro: *Varatop*, 1971. Stefan Savov
Checo: *Vir*, 1955. Zdeňěk Hampejś & Mařeřļa Svobodová
Chino: 漩涡, 1957 y 1976. Wu Yeh
Coreano: , 2022, Guho Cho
Esloveno: *Vrtinec*, 1955. Marjan Bregant
Francés: *La Voragine*, 1934. Georges Pillement / 2024. Adrienne Orssaud
Inglés: *The Vortex*, 1935. Earle K. James / 2018. John Charles Chasteen
Italiano: *La voragine*, 1941. Sergio Vittori / 1982. Silvia Benso
Lituano: *Amazonės dziunglės*. 1974. Povilas Gaučys
Portugués: *A Voragem*. 1945. José César Borba / 1982. Reinaldo Guarany
Rumano: *Vıltoarea*. 1968 y 2004. Ileana Georgescu
Ruśo: ПУЧИНА, 1935 y 1956 B.N. Zaęorsky
Serbio: *Vrtlog*. 1953 y 2021. Kalmi Baruh
Sueco: *Försvunna i djungeln*. 1955. Irmgard Pingel

El programa Reading Colombia debería reformularse en términos de integración de iniciativas de traducción. Además de convocar a editoriales extranjeras para que la voz de José Eustasio Rivera sea conocida en otros idiomas y se financien dichas iniciativas, debería recuperar las traducciones existentes y dado el caso, proponer nuevas versiones. Tenemos un ejemplo reciente y es la iniciativa del equipo de la casa editorial colombo-francesa, *Éditions El Circulo* bajo la dirección de Natalia Vélez que ofrecen una nueva traducción al francés¹⁷. Es más, se debería proponer la traducción de la antología poética *Tierra de Promisión* y de la obra de teatro *Juan Gil*. *La vorágine* ha sido traducida a quince idiomas, siendo las traducciones alemana y francesa, las primeras que se publicaron (1934) y la traducción coreana, la última (2022). En 2024 se ofrece una nueva versión en francés.

Durante mucho tiempo, la tradición asignó sólo dos lugares a la actividad de traducción: por un lado, era una cuestión de profesionales o de poetas, un oficio complejo y autónomo, una práctica solitaria entregada al bilingüismo o a la sensibilidad del traductor. unos pocos que, a fuerza de "tocar el

15 French & Martínez Pinzón, editores (2024, pp. XVIII-XIX).

16 En el sitio <https://especiales.semana.com/cien-anos-de-soledad/idiomas.html> se encuentra, a manera de ejemplo, el detalle de las traducciones de *Cien años de soledad* a otras lenguas.

17 Y se traduce además al francés, la novela *Las estrellas son negras* de Arnoldo Palacios. Ambas obras fueron traducidas por Adrienne Orssaud.

objeto", adquirieron habilidades difíciles de transmitir; por otro, se utilizaba para el aprendizaje de idiomas en forma de versiones y temas.

Para los antiguos, la traducción no era una ciencia sino un arte. Por ejemplo, en el siglo XVIII Beauzée hace balance en la *Encyclopédie*¹⁸:

El arte de la traducción presupone necesariamente el de la versión [...] Me parece que la versión es más literaria, más apegada a los procedimientos propios de la lengua original y más subordinada en sus medios a las visiones de la construcción analítica; y que la traducción se preocupa más por la profundidad de los pensamientos, más atenta a representarlos en la forma que les convenga en el nuevo idioma y más sujeta en sus expresiones a los trucos e idioteces de este idioma [...] La traducción añade a los descubrimientos de la versión literal, el giro propio de la genialidad del lenguaje en el que pretende expresarse. Utiliza ayudas analíticas sólo como medios que hacen que el pensamiento se escuche como se traduciría en el segundo idioma si hubiera sido concebido sin extraerlo de una lengua extranjera.

Vemos claramente en este pasaje el conflicto entre fidelidad y convención con consideración al público lector, entre la letra y el espíritu, y la distinción clásica entre versión y traducción. La versión es la escuela de respeto, ya sea un ejercicio académico o un imperativo escolar.

La lingüística contrastiva y los tratados de estilística comparada han comenzado a clasificar las dificultades y así forjar las primeras herramientas hermenéuticas. Si bien estas obras iniciaron una reflexión sobre la irreductibilidad de los textos que debían pasar a otro idioma, siguieron siendo de ayuda limitada para el aprendiz de traductor, cubriendo en la mayoría de los casos sólo problemas que la gramática había bien delimitado. Su aparición, sin embargo, demostró que la actividad del traductor debía ir acompañada de instrumentos y requería técnicas y procesos de adquisición aislables.

Hoy en día, las teorías de la enunciación parecen abrir caminos fructíferos en las habilidades que requiere la traducción a nivel lingüístico¹⁹. Éstas, junto con el concepto de "nociones" presentes en las lenguas, buscan aislar categorías gramaticales asociadas con marcas específicas que presiden en cada idioma la construcción y disposición de los enunciados. En términos más generales, en el nivel transfrástico, el análisis del discurso nos enseña que traducir no es una operación de transcodificar elementos prefijados y equivalentes. Plantea la traducción como acto del lenguaje y las variedades de mecanismos discursivos que la estructuran como valores a tener en cuenta y restituir en su totalidad.

La utopía de la traducción es antigua y ha estado en marcha desde la antigüedad, al menos en nuestro mundo cultural. Sin ella, nuestra galaxia literaria no existiría. Es cierto que la literatura, a diferencia de otras artes (música, artes plásticas, arquitectura) que hablan directamente, pasa por el canal de los lenguajes cuya diversidad es primaria. La traducción literaria derriba las torres de Babel, su actividad es tan antigua como el tiempo, aunque imperfecta y se debe precisamente a su objeto: el texto, la obra literaria, el discurso de un creador en una lengua determinada, la lengua de origen que requiere pasar a otra lengua, la lengua de destino. Incluso antes de traducir, el traductor literario se acerca a dos continentes: el de la lengua y el del autor creador. Durante la traducción, encuentra otro obstáculo: la tradición, es decir, la historia de su arte, antes de toparse con la historia en todas sus formas y en todos los niveles.

J.B. Pontalis recoge en unas pocas líneas el lado oscuro de la traducción:

Veo al traductor ante todo como un ser que sufre: ha perdido su lengua sin haber ganado otra. [...] El traductor debe estar dotado de una capacidad infinita para estar triste: no tiene derecho a frustrar sus propias palabras, no tiene el poder de restaurar las palabras del otro. Injusticia de su

18 *L'Encyclopédie*, Volume 16. Texte: TE-VENERIE, pp. 510-511, [https://mazarinum.bibliotheque-mazarine.fr/viewer/2109/?offset=17#page=521&viewer=picture&o=bookmark&n=0&q=Traducción nuestra](https://mazarinum.bibliotheque-mazarine.fr/viewer/2109/?offset=17#page=521&viewer=picture&o=bookmark&n=0&q=Traducción%20nuestra).

19 Se complementan con otras tendencias en traducción como la inteligencia artificial y la traducción automática, la traducción localizada y adaptada a la cultura, traducción especializada en sectores especializados (verticales), traducción ecológica entre otras tantas.

destino: cuanto más profunda es su intimidad con la lengua extranjera, más permanece en ella y menos capaz se siente de volver a cruzar la frontera.

Traducir es una operación que modifica, corta, mutila y también añade, injerta, comprime, que por naturaleza altera el tejido vivo. Un traductor opera. Por mucho que lo sepa y lo quiera: la *restitutio ad integrum* no está a su alcance. Se dice que la calidad de maestro del cirujano es, en cada momento, la decisión. Para decidir, el traductor hace precisamente eso: la elección de las palabras, el orden de las palabras, la disposición de la frase, el ritmo, el énfasis de una determinada conjunción, de un determinado adjetivo... No confunda una traducción "cuidadosa", prudencia médica (*primum non nocere...*) y traducción realizada, la única que puede resultar eficaz²⁰.

En la traducción literaria, más allá de la transición de la lengua de origen a la lengua de destino, hay tres protagonistas altamente individualizados: el autor, el traductor y el lector.

El autor no es sólo un creador, es un sujeto discursivo, hace parte de su cultura. Es un hablante que pertenece a una clase lingüística históricamente determinada, a una clase social, pero también una voz individual que no existiría si no fuera creativa y si una multitud de influencias no la hubieran formado culturalmente, literariamente.

El traductor, por su parte, es también criatura de una cultura, posterior (sabe más que el autor), extranjera (es diferente, de otro mundo). Tiene conocimientos ricos pero diferentes, está lleno de prejuicios ocultos, de predilecciones inocentes. Es más, las palabras tienen diferentes auras en las conciencias lingüísticas individuales. ¿Se tiene que matar la inocencia para convertirse en un traductor transparente, un camaleón? Los jóvenes escritores-traductores admiten a menudo su pasado lector y su futuro como novelistas o poetas: se expresan a sí mismos en su traducción.

En cuanto a los traductores experimentados, a menudo esconden un relevo lingüístico operativo. El lector con el cual el traductor sueña, juega un papel más importante de lo que se imagina, aunque sea contemporáneo del traductor. Él también tiene su propia cultura y el traductor intenta entenderla lo mejor que puede. Sin que se trate de halagar de una forma u otra, es imprescindible que se establezca la comunicación, que se perciba el mensaje (término no del todo preciso) o, en aras de la objetividad, *percepción de la experiencia de un universo*. El lector representa la resistencia de la lengua de destino. Para ello, hay que considerar tres características. La primera es que toda traducción literaria tiene como unidad mínima el libro, cuando no es la obra entera, el período literario en el que vivió el autor. La unidad de traducción literaria, el libro, la obra a traducir, forma un todo sin el cual estilo, ritmo, ecos, superposiciones, leitmotiv, no pueden aparecer claramente. Para tomar el ejemplo más revelador, el leitmotiv o el tema, es obvio que hay que traducirlo de tal manera que encaje de forma natural en todas las páginas y en los diferentes contextos en los que aparece. No traducimos una obra en su linealidad sino en su totalidad.

La segunda es que toda traducción literaria presupone un análisis crítico del discurso. La explicación mental y tácita, o explícita, del texto, frase a frase, párrafo a párrafo, precede a la traducción. Quien no descubre, por ejemplo, que el orden sintáctico habitual SVO está deliberadamente alterado (en francés, el caso es más complejo que en español, aunque la estructura es natural en ambas lenguas), no puede acceder a la naturaleza lírica, por ejemplo, de un pasaje. Valéry Larbaud, por ejemplo, que no tenía "capacidad de estar triste", lo dice muy bien:

La traducción que quizás, en definitiva, no sea más que una forma de crítica: la más humilde, la más tímida pero también la más fácil y agradable de practicar.

Todo traductor literario es ante todo un crítico literario. Al acceder a los porqués y los cómo, ya orienta su investigación. Una de las consecuencias de esta aclaración global y analítica del texto es que, contrariamente a lo que se afirma, para la traducción no existe una diferencia profunda de naturaleza entre prosa, poesía y teatro; sólo hay diferencias en la intensidad de los conflictos y, en

20 *Perdre de vue*. (1988). Paris, Gallimard, « Connaissance de l'Inconscient ».

consecuencia, en las limitaciones. Esta ausencia de diferencia profunda se manifiesta claramente en los textos fundamentales: la prosa rítmica, el verso libre, o en las microunidades de traducción: juegos de palabras, vocabulario popular y familiar, proverbios asonantes, oraciones miméticas con sonidos o gestos, y en todos los casos en los que la connotación prevalece sobre la denotación. Por supuesto, cada género tiene sus limitaciones. La traducción poética, por ejemplo, la más difícil porque requiere el arte del poeta en el traductor (Goncharenko²¹), es particularmente restrictiva porque la historia nos recuerda que las lenguas, a través de sus estructuras y también a través de sus préstamos de la poesía, han adoptado sistemas diferentes.

La tercera es que, durante la traducción, es decir durante la transición de la lengua de origen a la lengua de destino, el traductor está sujeto a una mayor coherencia, lo que el traductor, en general, paradójicamente tiene a su disposición una mayor libertad para las pequeñas unidades.

El objetivo de la traducción de obras literarias es reproducir en la medida de lo posible los rasgos característicos de las imágenes literarias de un idioma a otro. De todos los géneros de traducción, el de las obras literarias exige en el más alto grado un tratamiento minucioso de los elementos de la lengua, un uso pleno de los medios de traducción y al mismo tiempo una intervención subjetiva más avanzada del traductor. A diferencia de los escritos científicos, técnicos o teóricos que son producto de operaciones lógicas, deductivas y conceptuales, los escritos literarios son producto de la imaginación. Por tanto, la principal característica de la traducción de escritos literarios es la reaparición de imágenes artísticas creadas en una lengua a través de otra.

La traducibilidad consiste en la posibilidad de máximo acercamiento o incluso identificación de las imágenes del texto original y las del texto traducido. Objetivamente hablando, la traducibilidad está estrictamente ligada a la potencia expresiva de la lengua utilizada para la traducción. Un traductor exitoso debe reproducir bien las imágenes de la obra original. Dejando de lado la experiencia adquirida, predominan los métodos. Por innumerables que sean, los métodos de traducción se pueden dividir en dos, macroscópicos y microscópicos.

Desde un punto de vista macroscópico, todas las imágenes, todas las tramas y todos los acontecimientos de una obra son traducibles, porque las ideas de los humanos pueden comunicarse entre sí. Para resaltar este principio, se echa mano de dos elementos: el entorno y el tiempo. Todos los personajes y todos los acontecimientos se sitúan, sin excepción, en un entorno y una época, o en otros términos, nacionalidad y época. Cada personaje pertenece a una nacionalidad; cada evento se identifica a la vez. Se trata de huellas inevitablemente esparcidas por toda obra literaria. Feliz y acertada es la traducción que ha mostrado bien estas impresiones. Así, la traducibilidad se logra con la reaparición de las huellas de la nacionalidad y el tiempo en la obra traducida.

Desde un punto de vista microscópico, todos los personajes, todas las tramas y todos los acontecimientos sólo pueden reproducirse a partir de palabras, expresiones y frases. Ningún traductor pierde de vista las palabras y las expresiones u oraciones. El procesamiento de palabras y frases sólo sirve para reproducir imágenes literarias en el sentido más amplio. Así, el método microscópico y el método macroscópico son uno: el primero es la base del segundo, y el segundo, la motivación del primero. El método macroscópico tomado como idea general y orientadora sólo puede concretarse mediante el método microscópico. O al decir de Derrida²²,

[...] En mi opinión, los traductores son los mejores lectores. E incluso los únicos lectores, si consideramos, como he intentado hacerlo, que el lector vigilante está siempre atento a lo que, en un texto, trabaja sobre el cuerpo idiomático de la lengua, se expone y se oculta en aquellos lugares donde la traducción parece a la vez rechazada y, por la misma razón, reclamada. Quien lee un texto, y lo lee bien, prestando la debida atención al modismo, al trabajo de escritura, a la singularidad de la composición, etc., se encuentra en la posición de traductor, ya en el proceso de poner a prueba la resistencia de una escritura pensante, poética e idiomática. [...] En su encuentro

21 Rubén Darío Flórez, 2009. Sergei Filippovich Goncharenko. La lingüística que se abisma en la poesía, o la poesía que se despliega desde el significante. *Forma y Función* vol. 22, n.º 1, pp. 239-244.

22 Jacques Derrida, «Fidélité à plus d'un», *Cahiers Intersignes*, n° 13, automne 1998, p. 251. Traducción nuestra.

mano a mano con el texto, también identifica los puntos débiles, las contingencias y otras posibilidades dejadas latentes por una Interrupción.

Para finalizar esta presentación del dossier, se ofrece a los lectores la traducción de la autobiografía poética de Rivera (*El hombre que fue río*) y el soneto que abre *Tierra de promisión*, a un grupo de lenguas extranjeras (Nasa-yuwe, inglés, francés, portugués, italiano, alemán, turco, polaco y ruso²³). De igual forma se presenta la traducción del prólogo, del fragmento de una carta de Arturo Cova y el comienzo de *La vorágine* al alemán, francés, inglés, nasayuwe, portugués, ruso y serbio.

Esta sección se debe totalmente al esfuerzo y disposición de los traductores que se atrevieron a verter a sus lenguas, un par de textos saturados de autoanálisis existencial, sentimientos encontrados, mundo tropical y convencimientos cantados en tono poético.

Un agradecimiento profundo a los profesores Jürgen Trabant, profesor de la Universidad Libre de Berlín por la versión alemana y por el envío de una copia de *La Vorágine* (*Der Strudel*). Al profesor Bogdan Piotrowski, polaco residenciado en nuestro país desde hace varios años, profesor de literatura en la Universidad de la Sabana. A la profesora Silvana Serafin de la Università degli Studi di Udine, Italia. Agradezco igualmente a Johanna Mitchell, directora de la ORNI por su versión inglesa y a Iván Tafúr Perdomo por su impecable versión en ruso y el regalo de una edición digital inencontrable de la novela (ПУЧИНА). Va también el agradecimiento a Jeimy Espitia, Jefferson Montaña, egresados del Programa de Lengua Castellana de nuestra institución, que ofrecieron una versión autorizada y avalada en portugués. Otro egresado del mismo Programa, Jimmy Adonias Chindicué, nos obsequió la traducción al Nasa-yuwe apoyado por Medleyder Capaz, estudiante indígena de último año, líder de la comunidad Nasa.

Agradecemos finalmente a la entonces embajadora de la República Turca, señora Ece Öztürk quien estuvo al frente del proceso y participó de manera activa en nuestro proyecto de traducción.

El hombre que fue río²⁴

Soy un grávido río. Siempre he sido eso: un río que copia paisaje, un río nostálgico que canturrea por la voz del oleaje las canciones de la selva de dónde vengo, de la entraña selvática donde nació. Golpeo suavemente contra las rocas y hago una espuma menuda y liviana. El sol gusta de mi espuma y se pone a navegar en ella perseguido por un águila, y yo gusto del sol y del águila. A veces asombro los altos montes que me rodean, que se pierden en las nubes, con la vorágine de mi trueno y el turbión de mis aguas; pero más tarde me aquieto, me dulcifico en remanso a la orilla de los guadales, me purifico a la sombra de las plataneras, y espero el abrazo de la noche. No temo al frío porque habrá una estrella que me acompañe, que me caliente mientras boga en mis aguas.

Siempre he sido río. Un río que da de beber y de pescar, que corre y se detiene y vuelve a correr y a detenerse. Sí, siempre he sido un río por vocación. Y por triunfo, porque en mi casa se oponían a que yo fuera río. Querían que fuera otra cosa, cualquier cosa, multitud de cosas, pues ni se habían puesto de acuerdo sobre mi porvenir. Mis dos tías, tan buenas y tan episcopales, -ha de saberse que tengo un tío obispo-, me tenían destinado al sacerdocio y estoy seguro de que alimentaban el secreto anhelo de ser tías del Romano Pontífice. Mi padre, en cambio, me quería doctor en leyes. Un abogado suyo, de bolsillo, que ganara aquellos interminables pleitos de linderos que siempre perdía; y que siempre reiniciaba con nuevos argumentos porque así se lo aconsejaba el doctor Manrique, explotador miserable, y porque valga la verdad, los pleitos se habían vuelto su vicio y la razón de su vida. Mi madre, que sufría en una cama escoltada por una curiosa mezcla de medicamentos modernos y remedios caseros, esperaba que yo fuera médico. Yo y sólo yo, habría de curar sus dolores entre reales e imaginarios. Un hermano de mi padre que había sido consejero municipal y que se sabía un discurso

23 Los traductores al italiano y al ruso no se aventuraron a traducir el poema que introduce *Tierra de Promisión*. Su zona de confort se circunscribe al texto en prosa.

24 Tomado de *La polémica interminable. Selección de textos de Tierra de Promisión de José Eustasio Rivera*. Presentación y notas de Guillermo Martínez González (2010), Neiva, Gobernación del Huila, pp. 9-10.

sobre el 20 de julio, aspiraba a que yo fuera diputado, congresista, ministro y presidente de la república, continuando una generación de políticos cuyo tronco, desde luego, era él. El más tolerable de todos era mi abuelo. Hizo la campaña de los mil días y tenía una memoria envidiable o una imaginación prodigiosa.

De sus labios llegué a saber todas las acciones importantes de la guerra, y siempre terminaba con esta admonición: no seas pendejo mijo, no hay como la milicia que no requiere estudio sino tantica suerte y algo de valor. Enseguida estás palante, grado arriba. Fíjate en mí que apenas tuve escuela y llegué a coronel.

Pero nada me doblegaba. Nada podía conmigo, con mi vocación de ser río. Me tuvieron seis meses en un sanatorio, y me dieron de baja con una carta del director. El muchacho no está loco, decía, apenas me parece un poco poeta y hay que dejarlo porque eso no tiene remedio. Bendito médico. Sí, eso soy yo: un poco poeta, un grávido río.

Soy un grávido río, y a la luz meridiana
ruedo bajo los ámbitos reflejando el paisaje;
y en el hondo murmullo de mi audaz oleaje
se oye la voz solemne de la selva lejana.

Flota el sol entre el nimbo de mi espuma liviana;
y peinando en los vientos el sonoro plumaje,
en las tardes un águila triunfadora y salvaje
vuela sobre mis tumbos encendidos en grana.

Turbio de pesadumbre y anchuroso y profundo,
al pasar ante el monte que en las nubes descuella
con mi trueno espumante sus contornos inundo;

y después, remansado bajo plácidas frondas,
purifico mis aguas esperando una estrella
que vendrá de los cielos a bogar en mis ondas.

Nasayuwe chxaa pitstje yu'ka yuu

Añya yu'walasaat, bacaxtejuñ: teecx yu' pei mai tjengu skjewñii, teecx yu' i' cand candtje kausu'tjeñisa fytuu wala nziijuy kafytjusecxa. Ijkand lecckue skjeewu kuetkats pu'tssu' lecckbu'cxin. Se'ka wecxak añy bu'cxyackja cxiincxa añy kafsui'k pendu' uj deewun yuuñy nap anyakja wetcxa sek ñak makyuu cxi ujñakmak yuuatp. Mawensu waicxst tjengu' añy pekuj na' kiwe nzek usta, cxiina taaptey vi'tuts cxaame u'tut añy yu' ew walacxa. Nap acxaacckue'ja tuunkuecx chy ma'sunkjejet mum puts jandas, a'tend skjewut pland tasx psuukwes, kuskue's ii muytjas. E'tses ukjutsmet cxame eeju' se'ka kjuetn nepkyu' sxuuka añy yu'tsi kbaasxin kafsuiñ kjewcxa.

Baakacxtjejuñ añya yu't, teecx yu' ñuwen kaika'senas cxi wenzp kaakjenas, i' u'jn usiñ cxi yujuna chi u'jnas. Añya ma'wenñup yu'tj ñu', nap añy uus nzijuñ ñuuwecxa. Mikue añy finz yaiñi cxaukutp, yat'te yume walautsñuts. Vite fiiynas ñuupats suux cxtcecx kacxcxa puuywewn skjewts. añy peetsuts dsuus peinaswesxa, dsuus yat a'mu ñuupats suunta itjaas romajuy kajtju' sewenña'. Napa añy tata puuyime finzñits piyxcak e'tskues knaicx uju pats suu. Nap cxixs eest pe'kujn ujucx kiwe knainujuwacxa yajycx, cxaame cxaacxaxa mej ibititukjka, cxaukwe nik cxixs nami'ku Enrique iitjasunañu' cxeika tatañu nweesen u'su. Añy u'makwe a'tsañicxaa a'tuuk weten u'su, pei manz juend yu'tse yu' yusnu'sñi, wet wet finzewa etskues ji' itjaasuka, cxame añy cxaanitk yu'tsewajas e'wuwañu cxixs a'katsi.

Añy ta'ta ya'ktje, cxamb walat puyackn majiinasa, cxamb walat nulli'nas ñuu pats suunka itjaasu' maunits añyn ya'ts taaluul wesx cxtcecx miin yu' jnusu, cxaawesx nzi cxikñinicxaa deewupats

su'juta, añya ma'giñupmei añya ya'señu's maan kaitjutjenñaka u'ju tata talu'ltjeyu'. Vi'tewesxyu', yu'ks dziis puuyiwa'n piylla u'pjats su'juta, cxame cxteeñaja ya'tsuj u'juaja tjeñme' jiicx. Maima'yujpi ka'katwets , cxiite wetkue wewn, cxi kñusu jend wewn. Nap añya, uusjuñ cxacxa yu'jucxa yu'cxaat ñuumeñu'. Cxaukutp secx a'tepcacx ka'kats yat yu'tseñit, nmejte cxtee yat namuiicxa ku'cxik añya' teecx etskue fi'cxa. Cxtee wewcxa na'jika, naa pitstalla u'lmeenaskayu'. Nap fi' memwajas ew kcxaacxañika ji'pu, cxa's nullaateya'ja ya' ewumeen. Añya Chaunast, lecx fi' menaas, cxi' cxaweicxaa yu' ew wa'lasa.

(Traducción de Jimmy Adonias Chindicué)

Yu' wala nasth, txi' ëpnxa kájta'
pëepaj tasxkat u'jue' yu'khn kaavxa'jn;
txi' anx jüun cxa u'jnxi ziik txsusnxi te'
jxu't fxtu wala zxiçxkwe yuwenk ya' wëse'je'.

Sek a' anx ese bu'çx täap ksxaawkk eda';
txi' wejxat jxuukhu't susthe's txidn,
kusyuj a' teçx uj äj äjnas tx' jüunthe'
anx bejthe' txhitxn edanxi suk ajxuuja'.

Nxus çxusthe', txi' tapethe' txi' walathe'
yu'k täap kwekwes vxanas tasxs skhëwçxa'
anx ëekthe' kbu'çxi'nas yakh a' txijx pekü' çi' nuyuta't;

txi' e's a', çhajmekwe fxtu ziis yujun a',
teeçx a'n üyhasnt anx yu' çi aafxi' ji'
ëeju' anx edanxik pejd ya' yuukan.

(Traducción de Medleyder Capaz)

Inglés

The man who was a river

I gently strike the rocks, creating a frequent and light foam. The sun enjoys my foam, and navigates through it followed by an eagle, I enjoy the sun and the eagle.

I am sometimes amazed by the high mountains that surround me, lost among the clouds, with the turmoil of my thunder and the storm of my waters; though later I find calm, I find sweetness in the haven of the Guadua shores, I am purified under the shade of the plantations, and await the night's embrace.

I do not fear the darkness for there is always a star by my side, offering warmth as it navigates my waters.

I have always been a river. A river for drinking and fishing, flowing and stopping, flowing again and stopping again. Yes, by vocation I have always been a river. And triumphantly so, though at home they disagreed with me being a river.

They wanted me to be something else, anything else, a multitude of things, they had not agreed on my future. My two aunts, so good and episcopalian - it should be noted that my uncle is a bishop -, had destined me for priesthood, and I am certain that they nurtured their secret longing to become aunts of the Roman Pontiff.

My father, on the other hand, fancied me a doctor of law. His pocket lawyer, who would win those endless boundary disputes he always lost; and always restarted with new arguments as advised by doctor Manrique, a miserable exploiter, and for the value of truth, the disputes had become his vice and his raison-d'être.

My mother, who suffered on a bed escorted by a curious mix of modern and home-made medicines, hoped for me to become a medic. And I, only I, would cure her real and imaginary aches.

A brother of my father, who had been a municipal advisor and who had memorized a speech about the 20th of July, hoped for me to become a deputy, a congressman, a minister and president of the republic, continuing a generation of politicians, who had as their core, of course, himself.

The most tolerable of all was my grandfather. He did the thousand-day campaign and had an enviable memory, or a prodigious imagination.

From his lips I came to know all of the important actions related to war, always ending on this admonition: don't be an idiot my son, there is nothing like the militia, that instead of study requires a bit of luck and some courage. You will then be onwards and upwards. Look at me, with just a school degree and I became a colonel.

However, nothing would break me. Nothing could defeat my vocation to be a river. I was held for six months in a sanatorium, only discharged by a letter from the director. The kid is not crazy, it read, he just seems to me a bit of a poet, and we have to let him be, as this has no cure. Blessed medic. Yes, that is me: part poet, part gravid river.

I am a gravid river, and by the meridian light,
I roll underneath reflecting the landscape;
and in the deep murmur of my audacious waves
the solemn voice of the faraway jungle is heard

It floats between the sun and the halo of my light foam;
combing in the winds the resounding plumage
in the afternoons a triumphant wild eagle
flies over my flaming red waves

Cloudy with dismay and wide and deep,
passing by the mountains atop the clouds
with my thunderous foam flooding its contours

And then, in the calmness of the placid foliage,
I purify my waters awaiting a star
coming from the skies to row among my waves.

(Traducción de Joanna Mitchell)

Portugués **O Homem que foi rio**

Sou um grávido rio. Sempre fui assim: um rio que copia paisagens, um rio nostálgico que cantarola pela voz das ondas as músicas da selva de onde venho, da estranha selvagem onde nasci, eu bato suavemente contra as rochas e faço uma espuma miúda e leve.

O sol gosta da minha espuma e fica navegando nela perseguida por uma águia. Eu gosto do sol e da águia. Às vezes assombro os altos montes ao meu redor, que se perdem nas nuvens com a voragem de meu trovão e a tromba das minhas águas; todavia mais tarde me amanso, dulcifico-me em remanso na borda das guadas, purifico-me na sombra das bananeiras e espero o abraço da noite, não temo ao frio porque haverá uma estrela que me acompanha, que me esquento enquanto voga nas minhas águas.

Sempre fui rio. Um rio que dá de beber e de pescar, que corre e se detém e de novo corre e se detém. Sim, sempre fui rio por vocação. E por triunfo, porque na minha casa opuseram-se a que eu fosse rio.

Queriam que fosse outra coisa, qualquer coisa, multidão de coisas, pois nem estavam de acordo sobre meu porvir.

As minhas duas tias, tão boas e episcopais -deve de se saber que tenho um tio bispo- tinham-me destinado ao sacerdócio e tenho certeza que alimentavam em segredo o anseio de serem tias do pontífice romano. Meu pai, ao invés disso, desejava-me doutor em leis. Um advogado dele, de bolso, que ganharia queles intermináveis pleitos de lindeiros que sempre perdia; e que sempre reiniciava com novos argumentos porque assim o aconselhava o doutor Manrique, explorador miserável e porque, verdade seja dita, os pleitos converteram-se num vício e na razão da sua vida.

A minha mãe, que sofria numa cama escoltada por uma curiosa mistura de medicamentos modernos e remédios caseiros, esperava que eu fosse médico. Eu, justamente eu, haveria de curar suas enfermidades reais ou imaginárias.

Um irmão do meu pai que tinha sido conselheiro municipal e que sabia de cor o discurso do dia da independência, desejava que eu fosse deputado, congressista, ministro e presidente da República, dando continuidade a uma geração de políticos cujo tronco, é claro, era ele.

O mais tolerável era meu avô. Participou na guerra dos mil dias e tinha uma memória invejável ou uma imaginação prodigiosa. De seus lábios cheguei a saber todas as ações importantes da guerra, e sempre terminava com essa admoestação: não seja tolo meu filho, não tem nada como a milícia que não requer estudo e sim tática, sorte e um pouco de coragem. Logo, logo ascende, grau superior, olha para mim que apenas tive ensino fundamental e cheguei a ser coronel.

Mas nada me venceria. Nada podia contra mim, contra a minha vocação de ser rio. Internaram-me seis meses num sanatório, e liberaram-me com uma carta do diretor. O moço não está louco, disse, apenas parece-me um pouco poeta e há que deixá-lo porque isso não tem remédio. Bendito médico. Sim, isso sou eu, um pouco poeta, um grávido rio.

(Traducción de Jeimy Espitia)

Sou um grávido rio, e à luz meridiana,
rodo sob os âmbitos refletindo a paisagem;
e no profundo murmúrio da minha onda audaz,
ouve-se a voz solene da selva distante.

Flutua o sol entre o nimbo da minha espuma leve;
e penteando ao vento seu plumagem sonoro,
nas tardes uma águia vitoriosa e selvagem,
voa sobre meu balanço acendido em rubro.

Turvo de pesadume e extenso e profundo,
ao passar diante do mato que nas nuvens campeia
com meu trovão espumante seus contornos inundo;
e depois, remansado sob as plácidas frondes,
purifico minhas águas esperando uma estrela,
que virá dos céus a vogar nas minhas ondas.

(Traducción de Jefferson Montaña)

Francés

L'homme qui fut fleuve

Je suis un fleuve abondant. Je l'ai toujours été: un fleuve qui reproduit le paysage, un fleuve nostalgique qui fredonne à travers la houle les chansons de la forêt d'où je viens, du cœur sylvestre d'où je suis né. Je frappe doucement contre les rochers et je produis une écume insignifiante et légère. Le soleil apprécie mon écume et se met à naviguer sur elle, poursuivi par un aigle, et j'apprécie le soleil et l'aigle. Parfois je suis admiratif des monts élevés qui m'entourent, qui se perdent parmi les nuages, avec le tourbillon de mon tonnerre et le tumulte de mes eaux; mais plus tard je m'apaise, je m'adoucis en eaux dormantes au bord des bourbiers, je me purifie à l'ombre des bananeraies, et j'espère l'étreinte de la nuit. Je ne crains pas le froid parce qu'il y aura une étoile qui m'accompagnera, qui me réchauffera pendant qu'elle rame sur mes eaux.

J'ai toujours été un fleuve; Un fleuve qui donne à boire et la possibilité de pêcher, qui court et qui s'arrête et reprends sa course et s'arrête à nouveau. Oui, j'ai toujours été un fleuve par vocation. Et avec succès, parce que chez moi on s'opposait à ce que je sois un fleuve. Ils voulaient que je sois autre chose, n'importe quelle autre chose, une multitude de choses, parce qu'ils ne s'étaient même pas mis d'accord sur mon avenir. Mes deux tantes, si bonnes et si épiscopales, -il faut savoir que j'ai un oncle évêque-, on me destinait à la prêtrise et je suis sûre qu'elles nourrissaient le désir secret d'être les tantes du Pontife Romain; Mon père, par contre, voulait que je sois docteur en droit. L'un de ses avocats, de poche, qui gagnerait ces procès interminables de voisinages qu'il perdait tout le temps; et qu'il reprenait toujours avec de nouveaux arguments parce que c'est ainsi que le lui conseillait le docteur Manrique, exploiteur misérable, et parce que la vérité vaille, les procès étaient devenus son vice et sa raison de vivre. Ma mère, qui souffrait dans une chambre escortée d'un curieux mélange de médicaments modernes et de remèdes fait maison, espérait que je sois médecin. Moi et seulement moi, me devais de soigner ses douleurs parmi les réelles et celles imaginaires. Un frère de mon père qui avait été conseiller municipal et qui connaissait un discours sur le 20 juillet, aspirait à ce que je sois député, membre du congrès, ministre et président de la République, poursuivant la lignée d'une génération de politiciens dont il était, évidemment, le tronc. Le plus tolérable de tous c'était mon grand père. Il avait fait la campagne des mille jours et il avait une mémoire enviable ou une prodigieuse imagination.

De sa bouche je parvins à connaître toutes les actions importantes de la guerre, et il finissait toujours avec cette admonestation: ne sois pas bête, mon chéri, il n'y a pas mieux que l'art de la guerre qui ne requiert pas d'étude mais un petit peu de chance et un peu d'audace. Tu es immédiatement devant, au grade supérieur. Prends exemple sur moi qui avait très peu été à l'école et je suis devenu colonel.

Mais rien ne me faisait fléchir. Rien ne m'arrêtait, rien n'arrêtait ma vocation d'être fleuve; Ils me mirent six mois dans une clinique, et ils me démirent de mes fonctions avec une lettre du directeur. Le jeune homme n'est pas fou, disait-il, il me semble qu'il est à peine poète et il faut le laisser parce que pour ceci il n'y a pas de remèdes; Bénis sois ce médecin. Oui, c'est ce que je suis: un peu poète, un fleuve abondant.

Je suis un fleuve abondant, et à la lumière de la mi-journée
Je déboule sous les enceintes en réfléchissant le paysage;
Et dans el profond murmure de ma houle audacieuse On entend la voix solennelle de la lointaine forêt

Le soleil flotte entre le nimbe de mon écume légère; Tout en peignant aux vents le plumage sonore,
Les après-midis un aigle triomphant et sauvage Vole sur mes remous empourprés de grenat

Trouble de chagrin et vaste et profond,
En passant devant la colline qui surplombe dans les nuages Avec mon coup de tonnerre mousseux j'
inonde ses contours;

Et ensuite, apaisé sous le feuillage tranquille Je purifie mes eaux en attendant une étoile
Qui viendra des cieux pour ramer sur mes ondes

Turco Nehir olan adam

Ben taşkın bir nehirim. Her zaman öyle oldum: manzaraya bürünen bir nehir; geldiğim yağmur ormanın, içinde doğduğum vahşi ortamın şarkılarını, dalgaların sesiyle mırıldanan nostaljik bir nehir... Kayalara yavaşça çarparım, küçük ve hafif köpükler çıkarırım. Güneş köpüklerimi sever ve peşinde bir kartalla onları kovalar. Ben de güneşi ve kartalı severim. Bazen etrafımı çevreleyen dağları bunaltırım. Gürlemelerimin fırtınasından ve sularımın girdabından, bulutlarda kaybolurlar. Ama sonra sakinleşirim, kum tepelerinin limanında tatlılaşıyorum, muz ağaçlarının gölgesinde arınıyorum ve gecenin kucağını beklerim. Soğuktan korkmam, çünkü bana eşlik eden bir yıldız olacaktır, sularımda kürek çekerken beni ısıtacaktır.

Hep bir nehir oldum. Su içilen ve bahk avlanılan bir nehir; akan, duran, sonra tekrar akan ve duran bir nehir... Evet, yaradılıştan bir nehirim. Ve zaferle bir nehir oldum, çünkü evimde nehir olmama karşı çıkarlardı. Başka bir şey olmama istedikleri, herhangisi bir şey, pek çok şey... Çünkü geleceğim hakkında uzlaşmaya varmamışlardı. İyi kalpli ve dinar iki teyzem - piskopos bir dayım olduğunu da bilmişsiniz - kaderimi din adamlığına bağlamışlardı. Papa'nın teyzeleri olmayı gızından gızıya umduklarından emimim. Babam ise hukukçu olmama istedi. Cebindeki avukat, bitmeyen sınır davalarını kazandıran bir avukat... Davalarını hep kaybeder, sonra yeni tezlere tekrar açardı, çünkü bedbaht sömürücü Manrique Bey ona öyle tavsiye ederdi. Gerçek o ki, davalar onun kötü alışkanlığı ve yaşama sebebi olmuştu. Modern tıp ve koçakarı ilaçlarının ilginç bir kısmı tarafında korunan bir yataқта aç çekilen anım ise, doktor olmama beklendi. Ben ve sadece ben, onun gerçek ve hayali açıları ıyıldırabiliyordum. Belediye meclis üyesi olan ve 20 Temmuz Bağımsızlık Günüyle ilgili bir konuşmayı ezberlediğim bir amcam; milletvekili, bakan, cumhurbaşkanı olmama, böylece kökü elbette kendisinden gelen siyasetçi neslini devam ettirmemi istedi. Herkes içinde en dayanılır olanı dedim. Bir Gün Savaşı'na katılmıştı ve kışkırtıcı bir hafızası ya da fevkalade bir hayal gücü vardı.

Ounun ağzından savaşın tüm önemli taktiklerini öğrendim. Her zaman aynı öğütleri bütürdü: Kahrın kafalı olma öğütüm, asker olmak gibisi yok. Eğitim değil, sadece biraz şans ve cesaret ister. Hemem iderlerim, yükselirim. Bak bana, az okudum, ama albay oldum.

Ama hiçbir şey beni bükmezdi. Hiçbir şey bana, nehir olma yaradılışıma tesir etmezdi. Altı ay beni şaratoryumda tuttular, sonra müdürün mektubuyla çıkardılar. Bu genç dehi değil, diyordu mektup. Bana göre sadece biraz şar, onu böyle bırakmak lazım, çünkü bunun çaresi yok. Mübarek doktor... Evet, ben öyleyim: biraz şar, taşkın bir nehir...

Ben taşkın bir nehirim
Gün ışığında manzarayı yansıtarak akarım
Cesur dağlarımda derin çağışında
Uzak yağmur ormanın heybeti sesini yankılarım

Güneş, hafif köpüğümün halesinde yüzer
Rüzgarda kuşların tüylerini tarar
Akşamları muzaffer ve vahşi bir kartal

Yağın dalğalarını üstünde uçar
Keňarlarını sular başın köpüktü gürlemelemlerimle
Bu lutlarda saklanın dağın önünden geçerken
Acıdan ahlak bulak oturum, sıserim, batırım

Soñra, dağların huzurlu hmanına çekilir
Gökyüzünden geçip dalğalarında kürek çekecek
Bir yıldız bekleken sularımı arındırırım

(Traducción del servicio cultural de la Embajada de Turquía en Colombia)

Alemán **Der Mann, der Fluss war**

Ich bin ein trächtiger Fluss. Immer bin ich das gewesen: ein Fluss, der die Landschaft nachzeichnet, ein nostalgischer Fluss, der mit der Stimme seiner Wellen die Lieder des Waldes singt, aus dem ich komme, aus seinem wilden Inneren, wo ich geboren bin. Ich schlage sanft gegen die Felsen und erzeuge feinen und leichten Schaum. Der Sonne gefällt mein Schaum, und sie beginnt mit ihm zu fließen, ein Adler folgt ihr, und mir gefallen die Sonne und der Adler. Manchmal erschrecke ich die hohen Berge, die mich umgeben und sich in den Wolken verlieren, mit dem Donner meines Strudels und der Flut meines Wassers; aber dann werde ich wieder ruhig, besänftige mich im ruhigen Wasser des Bambusufers, reinige mich im Schatten der Banangärten und warte auf die Umarmung der Nacht. Ich fürchte keine Kälte, denn es gibt einen Stern, der mich begleitet, der mich wärmt, wenn er auf meinem Wasser treibt.

Ich bin immer Fluss gewesen. Ein Fluss, der zu trinken und zu fischen gibt, der fließt und sich verweilt und wieder fließt und wieder sich verweilt. Ja, ich bin immer ein Fluss gewesen, aus Berufung. Und als Triumph, weil in meiner Familie alle dagegen waren, dass ich Fluss würde. Sie wollten, dass ich etwas anderes werden sollte, irgendetwas, viele verschiedene Dinge, da sie sich nicht über meine Zukunft einigen konnten. Meine beiden so guten und so bischöflichen Tanten - man muss wissen, dass ich einen Onkel habe, der Bischof ist - glaubten mich zum Priester bestimmt, und ich bin sicher, dass sie den geheimen Wunsch hegten, Tanten des römischen Pontifex zu werden. Mein Vater dagegen wünschte, dass ich ein Doktor der Rechte würde, ein Anwalt ganz für sich, sein Taschenanwalt, der die nicht enden wollenden Prozesse über Grundstücksgrenzen gewinnen würde, die er immer verlor und die er mit neuen Argumenten immer wieder begann, weil der Doktor Manrique ihm dazu riet, der elende Ausbeuter, und, um die Wahrheit zu sagen, auch weil die Prozesse sein Laster und der Zweck seines Lebens geworden waren. Meine Mutter, liegend im Bett, begleitet von einer kuriosen Mischung von modernen Medikamenten und Hausmittelchen, hoffte, dass ich Arzt werden würde. Ich und nur ich sollte ihre wirklichen und eingebildeten Schmerzen heilen. Ein Bruder meines Vaters, der Stadtrat gewesen war und der eine Rede über den 20. Juli halten konnte, wünschte, dass ich Abgeordneter, Kongressmitglied, Minister und Präsident der Republik werden sollte, Nachfolger einer Generation von Politikern, deren Stamm, bisher, er war. Der erträglichste von allen war mein Großvater. Er hat die Kampagne der tausend Tage mitgemacht, und er hatte ein beneidenswertes Gedächtnis und eine wunderbare Phantasie.

Aus seinem Munde lernte ich alle wichtigen Kriegsgeschehnisse kennen, und er endete immer mit der folgenden Mahnung: Sei kein Dummkopf, mein Junge, es gibt nichts Besseres als die Miliz, da brauchst du kein Studium, sondern nur ein bisschen Glück und etwas Mut. Sofort bist du vorne und sofort oben. Schau mich an, ich habe gerade mal die Schule besucht und habe es bis zum Kolonel gebracht.

Aber nichts konnte mich abbringen. Nichts vermochte etwas über mich, über meine Berufung, Fluss zu sein. Sie steckten mich sechs Monate lang in ein Sanatorium und entließen mich mit einem Brief des Direktors. Der Junge ist nicht verrückt, schrieb er, er scheint mir so ein bisschen Dichter zu sein, und

man muss ihn einfach lassen, denn dafür gibt es kein Heilmittel. Gesegneter Arzt. Ja, das bin ich: ein bisschen Dichter, ein trächtiger Fluss.

Ich bin ein trächtiger Fluss, und im Mittagslicht
ströme ich hinunter ins Land und spiegle die Landschaft;
Und im tiefen Gemurmel meiner kühnen Wellen
Hört man die feierliche Stimme des fernen Waldes.

Die Sonne schwimmt im Glanze meines leichten Schaums;
Und, das rauschende Gefieder in den Winden kämmend,
Fliegt ein Adler, triumphal und wild, am Abend
Über meine scharlachrot entbrannten Fluten.

Trüb vor Schwermut und breit und tief
Umfließe ich den Berg, der in die Wolken ragt,
und überschwemme seine Konturen mit meinem Donnerschaum;

Und dann, stille Flut unter friedlichen Bäumen,
Reinige ich mein Wasser und warte auf einen Stern,
der vom Himmel kommt auf meinen Wellen zu treiben.

(Traducción de Jürgen Trabant)

Polaco

Człowiek rzeka

Jestem brzęmienną rzeką. Zawsze byłem taki: rzeką, którą imituję krajobrazy, łośtałgiczną rzeką, którą podśpiwuję głosem fał piośenki dzuńgh, z której pochodzę, dźwicznej dzuńgh, gđzie się urodziłem. Rozbijam się dehkątnię o skały i tworzę łekką piąnkę. Słońcu podobą się moja piąną i podróżuję żą nią, śłędzońy przez orłą, a mnie podobą się i słońcę i orzeń. Cząsem żądziwiam wysokie góry, które mnie okrażają, które gina wśród mgieł, w wirze grznotu i ławiny moich wód; ałę trochę później uspąkajam się, ośładzam się w śięłankowym brzęgu bambusów, oczyszczam się w cięniu bańańowców i czękam na uściśk noćy. Nie obawiam się zimną, bo pojawi się gwiazdą, którą mi będzie towarzyszyć i mnie ogrzuję, kiedy będę wioślował po moich wodach.

Zawsze byłem rzeką. Rzeką, która pozwala pić i łowić, która płynie i się zatrzymuje i znowu płynie i się zatrzymuje. Tak, zawsze byłem rzeką przez powołanie. I to dzięki własnemu triumfowi, bo w domu sprzeciwiali się, abym był rzeką. Chcieli, abym był kim innym, kimkolwiek, wśród wielu możliwości, gdyż nawet nie dogadali się co do mojej przyszłości. Moje dwie ciotce, tak biskupie, - należy wiedzieć, że jeden z wujków był biskupem - przeznaczały mnie do kapłaństwa i jestem przekonany, że żywiły skrytą nadzieję, że zostaną ciotkami Biskupą Rzymu.

Z kolei mój ojciec pragnał, abym został doktorem praw. Jego adwokatem podręcznym, który wygrywałby niekończące się procesy o miedze, które zawsze przegrywał; a które ciągle ponawiał nowymi argumentami, bo tak mu doradzał mecenas Manrique, nędzny wyzyskiwacz a, bo taka jest prawda, procesy stały się jego nałogiem i racją życia. Moja matka cierpiała w łóżku, gdzie jej towarzyszyła ciekawa mieszanka lekarstw nowoczesnych i domowych, miała nadzieję, że zostanie lekarzem. Ja i tylko ja, miałbym wyleczyć ją z bólów rzeczywistych i urojonych. Jeden z braci mojego ojca był radcą miasta i umiał na pamięć przemowę z okazji święta narodowego 20 lipca, pragnał, abym został posłem, senatorem, ministrem i prezydentem republiki, kontynuując pokolenia polityków, którego oczywiście piem był on. Najbardziej znośnym ze wszystkich był mój dziadek.

Uczestniczył w wojnie tysiąca dni i posiadał pamięć godną podziwu albo nadzwyczajną wyobraźnię. Z jego ust poznąłem wszystkie ważne wydarzenia wojenne i zawsze kończył tą przestrogą: synku, nie bądź głupi, najłepsze jest wojsko, bo nie wymaga studiów tylko trochę szczęścia i odrobiny odwagi. Natychmiast wypływaśz o stopień wyżej. No zobacz, ja tylko skończyłem podstawówkę i osiągnąłem rangę pułkownika. Ale nie mnie nie przekonywało. Nic nie przekonywało mojego powołania bycia rzeką. Oddali mnie na szesć miesięcy do zakładu dla umysłowo chorych i mnie wypuścili dzięki listowi dyrektora. Chłopak nie jest warianem, stwierdzał, żądawie wydaję mi się, że jest jakby poetą i należy mu zezwoić, gdyż nie ma na to lekarstwa. Święty lekarz! Tak, jestem kum jestem: niby poetą, brzęmienną rzeką.

Jestem brzęmienną rzeką i w samo południe
odtworzę krajobraz w tym przestworzu się toczę
głęboki szmer mych wartkich fał słychać cudnie
a uroczyśty głos dałkiej dżunghli bełkoćzę.

Unoś się słońce wśród chmur piąny lekkiej;
popołudniu znów orzeł triumfálny i szałony
częśzę na wietrze upierzenie śpięwnę,
przełatuję nad wirem jak szkarłat rozpalony.

Ciężką, rozległą, głęboką, wodą wzburzoną
mijam górę jakby na chmurach zawieszoną
żądawę jej żarysy pięniącym się gromem;

a później, spokojnie pod jaśnym hstowiem
oczyszczam mę wody, na gwiazdę oczekuję,
co schodzi z nieba i na mych falach wiosłuje.

(Traducción de Bogdan Piotrowski)

Italiano L'uomo che fu fiume

Sono un fiume in piena. Lo sono sempre stato: un fiume che riflette il paesaggio, un fiume nostalgico che canticchia attraverso la voce delle onde i canti della selva da dove vengo, il grembo selvatico dove sono nato. Colpisco delicatamente le rocce e faccio una schiuma soffice e leggera. Al sole piace la mia schiuma e vi naviga inseguito da un'aquila, e io mi godo il sole e l'aquila. A volte stupisco gli alti monti che mi circondano, che si perdono tra le nuvole, con la voragine del mio tuono e il tumulto delle mie acque; ma poi mi acquieto, mi addolcisco in un ristagno sulla riva di un terreno sabbioso, mi purifico all'ombra dei banani e attendo l'abbraccio della notte. Non temo il freddo perché ci sarà una stella ad accompagnarmi, che mi riscalderebbe mentre vogo nelle mie acque.

Sono sempre stato un fiume. Un fiume che dà da bere e da pescare, che scorre e si ferma e ritorna a scorrere e a fermarsi. Sì, sono sempre stato un fiume per vocazione. Ed è stato un trionfo, perché a casa mia si opponevano a che io fossi un fiume. Volevano che fossi qualcos'altro, qualsiasi cosa, una moltitudine di cose, perché non si erano nemmeno messi d'accordo sul mio avvenire. Le mie due zie, così buone e così episcopali □ si sappia che ho uno zio vescovo □, mi avevano destinato al sacerdozio e sono certo che nutrissero il segreto desiderio di essere zie del Romano Pontefice. Mio padre, invece,

voleva che diventassi dottore in Giurisprudenza. Un suo avvocato, a portata di mano, che avrebbe vinto quelle infinite cause legali sui confini che perdeva sempre; e che sempre ricominciava con nuovi argomenti perché il dottor Manrique, un miserabile sfruttatore, gli consigliava di farlo, e perché, bisogna ammetterlo, le cause erano diventate un vizio e la ragione della sua vita. Mia madre, che soffriva in un letto scortata da un curioso miscuglio di medicine moderne e di rimedi casalinghi, si aspettava che facessi il medico. Io e solo io avrei guarito i suoi malanni reali e immaginari. Un fratello di mio padre, che era stato consigliere comunale e che conosceva un discorso sul 20 luglio, desiderava che io fossi deputato, membro del Congresso, ministro e presidente della Repubblica, continuando una generazione di politici il cui tronco, ovviamente, era lui. Il più tollerabile di tutti era mio nonno. Fece la campagna dei mille giorni e aveva una memoria invidiabile o una prodigiosa fantasia.

Dalle sue labbra sono venuto a conoscenza di tutte le azioni importanti della guerra e finiva sempre con questo monito: non essere un coglione, figlio mio, non c'è niente come la milizia, che non richiede studio ma tanta fortuna e un po' di coraggio. Fai subito strada, sali di grado. Guarda me, che a malapena sono andato a scuola e sono diventato colonnello.

Ma nulla riusciva a sottomettermi. Nulla poteva impedirmi di seguire la mia vocazione di essere un fiume. Mi hanno tenuto in sanatorio per sei mesi e mi hanno dimesso con una lettera del direttore. Il ragazzo non è pazzo, diceva, mi sembra quasi un po' poeta e bisogna lasciarlo stare perché non c'è rimedio. Dottore, tu sia benedetto. Sì, questo sono io: un po' poeta, un fiume in piena.

(Traducción de Silvana Serafin)

Ruso

Человек, который был рекой

Я беременная река

Я всегда был таким: рекой, копирующей пейзаж, ностальгическая река, которая сквозь голос волн поет песни джунглей, откуда я родом, недр джунглей, где я родился.

Я нежно постукиваю по камням и делаю небольшую легкую пену. Солнцу нравится моя пена и начинает на ней плыть, преследуемый орлом, а мне нравится солнце и орел, Я иногда ужасаю высокие горы, окружающие меня, что теряются в облаках, с водоворотом грома моего и бурей вод моих; Но позже я успокаиваюсь; Я слащу себя в заводи на краю гуадас, я очищаюсь в тени банановых деревьев, и я жду объятия ночи. Я не боюсь холода, потому что меня будет сопровождать звезда

Я всегда был рекой. Река, которая дает пить и ловить рыбу, которая течет и останавливается, снова бежит и снова останавливается. Да, я всегда была рекой по призванию, И за торжество, раз дома у себя, противились к тому, чтобы я был рекой. Они хотели, чтобы я был чем-то другим, кем угодно, множеством вещей, потому что они даже не договорились о моем будущем.

Мои две тетушки, такие хорошие и такие епископальные, - должно быть известно, что у меня есть дядя-архиепископ. они предназначали меня для священства, и я уверен в том, что они питали тайное желание быть тетьми римского понтифика. Мой отец, напротив, хотел, чтобы я стал доктором юридических наук. Его карманный адвокат, который бы выиграл те бесконечные судебные процессы о границах, которые он всегда проигрывал; и что всегда перезапускал с новыми аргументами.

потому что так ему посоветовал доктор Манрике, жалкий эксплуататор, а поскольку правду стоит сказать, судебные процессы стали его пороком и смыслом жизни.

Моя мать, которая страдала в постели в сопровождении любопытной смеси современных лекарств и домашних средств

Ожидала чтобы я был доктором. Я и только я должен был бы вылечить ее боли между реальным и воображаемым. Брат моего отца, который был муниципальным советником и знал речь о дне 20 июля, он стремился, чтобы я был депутатом, конгрессменом, министром и президентом республики, продолжая поколение политиков, хоботом которого, конечно же, был он. Легче всех был мой дедушка. Он совершил «тысячедневный поход» и обладал завидной памятью или колоссальным воображением. Из его уст я узнал все важные действия войны, и он всегда заканчивал этим наставлением: не будь мудаком, сынок, нет ничего лучше военного, что не требует учебы, но много удачи и немного мужества. Скоро ты впереди, повышай класс. Посмотри на меня, я едва закончил школу и дослужился до полковника.

Но ничто меня не сломало. Ничто не могло со мной, с моим призванием быть рекой. Меня продержали в санатории полгода, и выписали с письмом директора. Мальчик не сумасшедший, сказал он, он просто кажется мне немного поэтом, и мы должны оставить его, потому что от этого нет лекарства. Благословенный врач. Да, это я: немного поэт, беременная река

(Traducción de Iván Tafur)

Francés
***La Voragine*, Georges Pillement**

Prologue

Monsieur le Ministre,

Comme le désirait Votre Excellence, j'ai mis en ordre, en vue de leur publication, les manuscrits d'Arturo Cova, transmis à ce ministère par le Consul de Colombie à Manaos.

J'ai respecté dans ces pages le style et même les incorrections de l'infortuné écrivain. J'ai souligné seulement les provincialismes les plus marquants.

Je pense, sauf avis plus autorisé de Votre Excellence, que ce livre ne doit pas être publié avant que nous ayons d'autres nouvelles des caucheros colombiens du Rio Negro ou de Guania. Mais si Votre Excellence décidait du contraire, je la prierais de bien vouloir me communiquer en temps voulu les renseignements qu'elle aurait pu recueillir, afin que je les ajoute en guise d'épilogue.

Je prie Votre Excellence de me croire son très respectueux serviteur.

José Eustasio Rivera

"Ceux qui crurent un moment que mon intelligence brûlerait d'un feu extraordinaire, comme une auréole sur ma jeunesse ; ceux qui m'oublièrent à peine eussé-je mis le pied dans l'infortune ; ceux qui en pensant parfois à moi se demandent pourquoi je n'ai pas été ce que j'aurais pu être, qu'ils sachent que l'implacable destin m'a jeté dans les pampas pour que j'erre vagabond, comme les vents et qu' à leur manière je m'éteigne sans rien laisser d'autre que bruit et désolation "

(Fragment d'une lettre d'Arturo Cova)

Inglés

The VORTEX, John Charles Chasteen

To the Minister of Foreign Relations: In accordance with your instructions, please find enclosed herewith my transcription of a manuscript (forwarded to the Ministry of Foreign Relations by the Consul of Colombia in Manaus) by the recently disappeared poet Arturo Cova. I have left the writer's style intact, even including an occasional grammatical infelicity, limiting my editorial interventions to an explanation of the regional vocabulary that occasionally appears. If I may be permitted to express my own opinion in the matter, I believe that this book should not be published without independent confirmation of its denunciations concerning the conditions suffered by Colombian rubber tappers in the Amazonian territories of neighboring republics. Should you decide in favor of immediate publication, however, please remit any additional information at your disposal to me immediately so that it may be appended to this manuscript by way of epilogue.

Your obedient servant, José Eustasio Rivera

Those who expected brilliant things of me, who forgot me as soon as my misfortunes began, who remembered me afterward only to puzzle at my failure-let them know that it was my destiny to be swept away, across the llanos to the jungle beyond, to wander like the wind, and die away leaving nothing of substance, only noise and desolation, behind.

-Excerpt from a letter written by Arturo Cova

Before I fell for any woman, I lost my heart to a sensation. Call it Intensity. No fainting sensitivities, no tender looks and confidences for me. More than a lover, I was always the subjugator. My lips did not know how to plead. And yet, I still believed in the ideal of love, still wanted the divine gift of spiritual fire to spread over my body like flames over tinder. When Alicia's eyes worked their unfortunate magic on me, I had almost given up hope. My arms, grown tired of liberty, had reached out to many women-seeking to be enchained-but no one guessed my secret dreams, nor disturbed the silence in my heart. Alicia required little effort. She gave herself without hesitation, all for the love she hoped to find in me. She was not thinking about marriage, even after her family conspired to fix everything, with the help of the priest, by force if need be. She revealed their plans to me, saying that she would never marry, that she would not stand in the way of my future happiness.

Then, when her family cast her out and the judge informed my lawyer that I would be going to jail for ravishment, I went to Alicia's hiding place and declared my resolve not to abandon her. "My future is yours. Promise me your love, and we'll escape together to somewhere far from Bogotá." And we were off to the Casanare territory.

Nasa-yuwe

*JÜUN DAVXNXI*²⁵, Medleyder Capaz

Maa u'y pa'ka çxaap juee ziiit yuu menx, Anx üss a' peey mdeep pweese'k ta' txi' puuyi wejxak akaaçx. Jxteepa' mee ktü'ju'nas çi' txajxp jiyumeeth, jxteeçx txa'wänx yaaynxi çiiip, paa üuk thëgnas kpuuba'nxi çiiip. Peeykanast thaawt ma'wëenp akaacxnas çejekt yu', txa'w ä' yuwe kha'ç a' pembenxi's jiyumeeta'.

Jxuk nxakt, wët wët pëeykanxi neesnxint uy yajxy, anx ksxa'wn nuuy txi'tkaan, ipx e'tx kwejkwet puuçnas na'w anx üus a' anx kwekweet beekan.

Alicia yafx a' thenx wejxan jxüukta' ate ate peeykaa yaajxya' üyhasnxi's peçxkananxi nxa't yu'. Txuul çxaaç anx kuse' -teecxa u'juya' kuçx çxa'- txaawë'sx jii teeçx tudnxi pejxn maa u'yçiip vxaa. Anx nee sxa'wnxi's maap jiyumeeta'. Anx üus a' viiçx çxaak u'j.

Alicia thenxmee txwe'wnxiik yu', we'lmeek iduuk, anxt pakwenxin weznxin üuyhasn.

25 Solo se tradujo la primera parte. No se tradujo ni el prólogo ni el fragmento de la carta de Arturo Cova.

Anx nxap kambaya' nxuup yajxme' txa eent txijx dwe'sxwe'sx juunçxa kkaba'yapkutp. Kpaal pu'cxnxi txi' ataasxi'ya' yajxn. Ewme yaaynxi çi' txa' pta'sxkuk. U'w a' teecxa' u'n -ji'kuk- u'w thenxt fxi'znxi' inx e'st yuunxink suwu'.

E's a', txijx yat ji' juj deewuçx txi' txaap thuthenas anxn dwe'wnas sa' anx sa' txaap yatt nuythethe'n jiin we'wkta', teeçx kus a', txijx isuuthnxitt na'jii, teejued çxaa: Ma'w inx çxaan dviitu txi't, ¡uphuuk! Anx ma'w u'jnxi's mat, nap peeykanxi's maj. ¡Txhiçxa' upktha'w!

Portugués

A VORAGEM, Reinaldo Guarany

PRÓLOGO

Senhor Ministro: De acordo com os desejos de V. Exa., arrumei para a publicação os manuscritos de Arturo Cova, remetidos a esse Ministério pelo Cônsul da Colômbia em Manaus. Nestas páginas respeitei o estilo e até as incorreções do infelizmente escritor, sublinhando unicamente os provincianismos de mais caráter. Acho, salvo melhor opinião de V. Exa., que não se deva publicar este livro antes de se ter mais notícias dos seringueiros colombianos do Rio Negro ou Guainía; mas se V. Exa. resolver o contrário, rogo que se sirva comunicar-me oportunamente os dados que obtenha para adicioná-los à guisa de epílogo. Sou de V. Exa. muito atencioso servidor. JOSÉ EUSTASIO RIVERA

"... Os que um dia acharam que minha inteligência irradiaria extraordinariamente, qual uma auréola de minha juventude; os que se esqueceram de mim assim que meus pés desceram ao infortúnio; os que ao recordar-me um dia pensem em meu fracasso e se perguntem por que não fui o que podia ter sido; saibam que o destino implacável me desarraigou da prosperidade incipiente e me lançou aos pampas, para que deambulasse vagabundo, como os ventos, e me extinguisse como eles sem deixar mais nada que barulho e desolação."

(Fragmento da carta de Arturo Cova.)

Antes que tivesse me apaixonado por alguma mulher, joguei meu coração ao acaso e ele foi ganho pela Violência. Nada soube dos delírios embriagadores, nem da confiança sentimental, nem da inquietude dos olhares covardes. Mais que o namorado, fui sempre o dominador cujos lábios não conheceram a súplica. No entanto, ambicionava o dom divino do amor ideal, que me acendesse espiritualmente, para que minha alma cintilasse em meu corpo como a chama sobre a lenha que a alimenta. Quando os lábios de Alícia me trouxeram a desventura, já havia renunciado à esperança de sentir um afeto puro. Em vão, meus braços - entediados de liberdade - estenderam-se diante de muitas mulheres implorando uma corrente para eles. Ninguém adivinhava meu sonho. Continuava o silêncio em meu coração. Alícia foi um namoro fácil: entregou-se a mim sem vacilações, animada pelo amor que buscava em mim. Nem ao menos pensou em casar-se comigo naqueles dias em que seus parentes forjaram a conspiração de seu matrimônio, patrocinados pelo padre e dispostos a submeter-me pela força. Ela denunciou-me os planos astuciosos. Eu morrerei sozinha, dizia: minha desgraça se opõe a seu futuro. Depois, quando a expulsaram do seio de sua família e o juiz declarou para meu advogado que me meteria na cadeia, disse-lhe resolutamente uma noite, em seu esconderijo: - Como poderia abandoná-la! Fugamos! Tome minha sorte, mas dê-me o amor. E fugimos!

Ruso

ПУЧИНА, В.Н. Загорский

ПРОЛОГ

Господин министр! По Вашему желанию я подготовил к печати рукопись Артуро Ковы, пересланную в Ваше ведомство Колумбийским консулом в Манаос. Я сохранил стиль и даже неправильности языка автора, отметив лишь самые характерные провинциализмы. Не знаю, каково будет Ваше мнение, но я считаю, что эту книгу не следовало бы выпускать в свет прежде, чем будут получены дальнейшие

сведения о судьбе колумбийских каучеро на Рио-Негро (Гуайниа); если Вы решите иначе, прошу Вас взять на себя труд своевременно сообщить мне все данные, которые Вы получите, чтобы я мог приложить их в качестве эпилога. Ваш покорный слуга Хосе Эустасио Ривера.

Те, кто думал одно время, что мой талант засияет с необычайной силой, как ореол моей молодости, те, кто забыл обо мне, лишь только судьба повернулась ко мне спиной, те, кто, вспоминая обо мне иногда, думает о моей неудаче и задает себе вопрос, почему я не стал тем, чем мог стать, — знайте, что неумолимый рок вырвал меня из недолговечного благополучия и забросил в пампу, чтобы я скитался там бродягой, подобно ветру, и, как ветер, бесследно исчез, не оставив после себя ничего, кроме шума и опустошения.

(Отрывок из письма Артуро Ковы.)

Прежде чем во мне заговорила страсть к женщине, я поставил свое сердце на карту, и оно досталось Жестокости. Я не ведал ни упоительных наслаждений, ни сентиментальных признаний, ни тревоги робких взглядов. Мне чужды были любовные вздохи, — в любви я был всегда властелином, и губы мои не знали пощады. Но все же я стремился обладать божественным даром идеальной любви, которая бы духовно зажгла меня так, что душа моя осветила бы тело, как огонь освещает питающий его костер. Когда глаза Алисии принесли мне несчастье, я уже отказался от надежды изведать чистую любовь. Напрасно руки мои, уставшие от свободы, тянулись ко многим женщинам, вымаливая для себя цепь. Никто не угадывал моей страстной мечты. Сердце мое продолжало молчать. Победа была легкой: Алисия сдалась без колебаний, в надежде на любовь, которую во мне искала. Даже в те дни, когда ее родители, с благословения священника, замыслили выдать ее замуж и рассчитывали принудить меня силой отказаться от нее, она не думала о

браке со мной. Она выдала мне их коварные планы. «Я умру одна, — говорила она, — мое несчастье станет помехой на твоем жизненном пути». Затем, когда Алисию выгнали из родительского дома и судья объявил моему адвокату, что сгноит меня в тюрьме, я со всей решимостью сказал ей однажды ночью в ее тайном пристанище: «Разве я могу бросить тебя? Бежим! Раздели мою судьбу, но дай мне любовь!» И мы бежали...

Serbio

VRTLOG, Kałmı Baıruh

Prołođ

Gospodine Ministre, Po želji Vaše ekselencije, spremio sam za štampu rukopise Artura Kove koje je tom Ministarstvu poslao kolumbijski konzul u Manausu. U tekstu sam poštovao stil, pa čak i nepravilnosti nesrećnog pisca, i jedino sam podvlačio provincijalizme koji jeziku daju naročito obeležje. Mislim – a nadam se da je to i Vaše mišljenje – da ovu knjigu ne treba objavljivati dok ne stignu dalje vesti o kolumbijskim skupljačima kaučuka, sa Rio Negra i iz Gvainije. Ako pak donesete suprotnu odluku, izvolite mi šapštitu pojediniosti do kojih budete došli, da ih dodam kao epiłođ. Vašoj eksiłenciји odań, Hoše Euštašio Riveıa.

* * *

... Oni koji su nekad verovali da ce moja inteligencija neobično zasjati kao oreol moje mladosti; oni koji su me zaboravili čim je moja noga počela da silazi u ponor moje nesreće; oni koji se nekad budu setili moга neuspеха i upitali se zašto nisam bio ono što sam mogao biti – neka znaju da me je neumitna

sudbina otrgla sreći koja mi se tek nasmešila i bacila me u pampe da lutam i tumaram kao vetrovi, da se kao oni ugasim, ostavljajući za sobom samo buku i pustoš.

(Odlomak iz pisma Artura Kove)

Pre nego što sam strasno zavoleo ikoju ženu, stavio sam svoje srce na kocku i dobilo ga je nasilje. Niti sam poznao opojne naslade, ni sentimentalnu ispovest, ni setu snuženih pogleda. Više nego ljubavnik, uvek sam bio gospodar čije usne nisu znale za molbe. Pa ipak sam priželjkivao božanski dar idealne ljubavi, da me duhovno ozari, da mi duša blesne u telu kao plamen na drvetu koje ga hrani. Kada mi oči Alisijine donesoše nesreću, ja sam već izgubio bio nadu da će se ikada u meni roditi osećaj čiste ljubavi. Uzaludno su moje ruke – site slobode – pred mnogim ženama vapile za lancem. Nijedna od njih nije ni slutila da sanjam. U mome srcu vladao je i dalje mir. Alisija je za mene bila lako ljubakanje: predala mi se bez kolebanja, nadajući se da će u meni naći ljubav koju je tražila. Nije ni pomišljala da se uda za mene onih dana kada su njeni roditelji, uz pomoć i zaštitu župnika, kovali zaveru o njenom braku, rešeni da me silom ukrote. Ona mi je otkrila njihove lukave planove: – Umreću sama – govorila mi je. – Moja nesreća staje na put tvojoj budućnosti. Posle, kad ju je porodica odbacila a sudija izjavio mome advokatu da će me zatvoriti, rekoh joj odlučno, jedne noći u njenom skrovištu: – Zar bih mogao da te napustim? Bežimo! Predajem ti svoju sudbinu, a ti mi daj ljubav. I pobegh smo!

Alemán

***Der Strudel*, G.H. Neuendorff**

Brief des Verfassers

an den Kolumbianischen Minister des Auswärtigen in Bogotá

Herr Minister!

Nach den Wünschen Eurer Exzellenz habe ich die Manuskripte des Schriftstellers Arturo Cova, die dem Ministerium durch das kolumbianische Konsulat in Manaos übersandt worden waren, zur Veröffentlichung vorbereitet.

Dabei habe ich den Stil und die sprachlichen Eigenheiten des unglücklichen Verfassers unverändert gelassen und nur die charakteristischsten provinziellen Ausdrücke erklärt.

Ohne den Entschlieußungen Eurer Exzellenz vorgreifen zu wollen, bin ich der Ansicht, daß man dieses Buch nicht veröffentlichen sollte, bevor man weitere Nachrichten von den kolumbianischen Kautschuksammlern am Río Negro besitzt.

Wenn Euer Exzellenz gegenteilig entscheiden sollten, bitte ich, mir gelegentlich die Angaben zugänglich zu machen, die Sie etwa noch erhalten, damit ich sie unter Umständen für ein Nachwort verwenden kann.

Eurer Exzellenz ergebenster
José Eustasio Rivera

Erster Teil

Als Alicia in mein Leben trat, hatte ich die Hoffnung, jemals wahre Liebe zu empfinden, bereits aufgegeben wie sehr ich mich nach einer Lebensgefährtin sehnte, ahnte niemand.

Man hatte das Mädchen mit einem alten Großgrundbesitzer verheiratet wollen. Da tauchte ich auf. Der Alte befürchtete, daß ihm die Beute verlorenginge, bestürmte Alicia heftiger und verdoppelte seine reichen Geschenke. Die Verwandtschaft war begeistert.

Alicia aber wollte sich nicht an ihn ketten lassen und warf sich mir in die Arme, ohne daß der Alte seine Bemühungen deshalb aufgab.

Auch als sich ihre Eltern mit dem Hausgeistlichen zusammentaten, um mich gewaltsam auszuschaftern, dachte ich noch nicht daran, sie zu heiraten. Ich sah die Sache mehr als ein abenteuerriches Spiel an.

Sie verriet mir die Pläne der Ihrigen.

„Ich werde unvermählt bleiben“, fügte sie hinzu. „Ich stehe deiner Zukunft im Wege.“

Als ihre Familie sie wegen ihres Trotzes verstieß und der Richter meinem Rechtsbeistand eröffnete, er werde mich wegen Verführung einer Minderjährigen verhaften lassen, sagte ich ihr eines Abends entschlossen, als wir uns trafen:

„Ich lasse dich nicht im Stich. Wir wollen fliehen. Teile mein Geschick!“
Darauf verließen wir Bogotá.

Miguel Ángel MAHECHA B,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Localismos, glosarios y oralidad en tres intraducibles (y traducidas) novelas latinoamericanas

Localisms, glossaries and orality in three untranslatable (and translated) Latin American novels

Florence OLIVIER

CERC, Université Sorbonne Nouvelle, Francia
flordolivo@wanadoo.fr

Resumen

Son objeto de discusión en este artículo, tres obras literarias escritas originalmente en español latinoamericano cuya configuración lingüística, específicamente lexical (localismos, glosarios y oralidad) haría pensar en que su traducción a otros idiomas sería imposible. Sin embargo, fueron traducidas a otras lenguas, entre ellas el francés. Se hace una revisión de estas obras a la luz del trabajo filológico-filosófico de Barbara Cassin y de Jacques Derrida. El proceso de traducción se mueve entre los vocablos "intraducibles", lo semántico-conceptual y lo intraducible como cuerpo verbal de tal lengua que se maneja con fines estéticos en un texto literario media sin embargo una distancia considerable. Lo intraducible, en cuanto se trata de traducir una obra literaria, atañe al significante en el horizonte de la función estética del lenguaje. Tanto los "intraducibles" como lo intraducible serían aquello que no cesa de (no) traducirse, aquello que motiva un incesante trabajo de traducción y, desde esta perspectiva, se piensa el trabajo del traductor como búsqueda no de la mejor traducción, última y definitiva, sino de la mejor traducción para tal o cual efecto de recepción.

Palabras clave: Intraducibles, traducción, localismo, representación del mundo.

Abstract

This article discusses three literary works originally written in Latin American Spanish whose linguistic, specifically lexical, configuration (localisms, glossaries and orality) would make one think that their translation into other languages would be impossible. However, they were translated into other languages, including French. A review of these works is made in light of the philological-philosophical work of Barbara Cassin and Jacques Derrida. The translation process moves between the "untranslatable" words, the semantic-conceptual and the untranslatable as a verbal body of such language that is used for aesthetic purposes in a literary text, although there is a considerable distance between them. The untranslatable, when it comes to translating a literary work, concerns the signifier in the horizon of the aesthetic function of language. Both the "untranslatables" and the untranslatable would be that which does not cease (not) to be translated, that which motivates an incessant work of translation and, from this perspective, the work of the translator is thought of as a search not for the best, final and definitive translation, but for the best translation for a particular effect of reception.

Keywords: Untranslatables, translation, localism, representation of the world.

¿Podríamos o deberíamos pensar en toda la literatura como un cuerpo verbal intraducible? Si nos atenemos a las reflexiones teóricas en el campo de la filosofía, que no se refieren a lo intraducible sino a los “intraducibles”, adelantadas recientemente por Barbara Cassin mientras desarrollaba bajo su dirección *Le vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles* (Seuil, 2004) podríamos decir ¿Por qué no?

Para definir los “intraducibles” Barbara Cassin toma prestada la formulación de Derrida: “lo que no cesa de (no) traducirse” (2016: 54, traducción nuestra), y se apoya en su formación de helenista y su reivindicada postura de sofista para elogiar la traducción como práctica que permite pensar la disociación entre logos y lengua. Porque, asevera, pensamos según la lengua a la que acudimos para hacerlo, filosofamos en (distintas) lenguas. Al convocar en el pleno texto cuanto, en las traducciones de los textos filosóficos, suele verse indicado entre paréntesis o relegado a las notas a pie de página, la empresa del *Vocabulaire européen des philosophies* arroja luz sobre aquellas diferencias terminológicas que delatan diferencias conceptuales

Lo que puede interesarnos, de esta máquina para cuestionar lo universal o para “complicarlo”, es que recurre a la filología como caballo de Troya para penetrar en la Ciudad filosófica, y muy concretamente a la introducción de 1816 de Wilhelm Von Humboldt a su versión en alemán del *Agamenón* de Esquiles. Juzgando aquella obra intraducible al tiempo que la traduce, el filólogo y traductor alemán saca de su trabajo reflexiones más generales. Intraducible a sus ojos, esta obra lo es por varios motivos: necesariamente por su gran originalidad y su intensidad estética, que le dieron tal papel fundador en la cultura griega antigua que resultan difíciles de transponer o recrear en otra cultura y en otro tiempo; también lo es por su singularidad a secas, por ser ella misma, por ser única. Y Humboldt prosigue, según lo cita Barbara Cassin, con un comentario sobre la oscuridad, en una primera lectura, de la obra de Esquilo, que prescinde de “conjunciones intermedias” para expresar, de manera secuencial, “pensamientos, imágenes, recuerdos y presentimientos que emanan de un alma hondamente conmovida” (citado en Cassin, 2016: 185, traducción nuestra). Barbara Cassin, obviamente, interpreta que tal observación atañe a la calidad sintética y veloz de la tragedia y poema de Esquilo, o sea a su ritmo, y destaca cómo Humboldt señala el especial cuidado que puso al buscarle una forma métrica depurada y justa a su versión alemana del texto griego. Humboldt entiende la traducción de semejante texto intraducible como una tarea inconclusa y, al cabo, colectiva, cuyas etapas consisten en las sucesivas versiones traducidas a las que da lugar la obra como si éstas fuesen otros tantos asedios o mejor dicho obsequios a lo largo de un amoroso cortejo. Así, el cuerpo verbal intraducible del texto, su materialidad rítmica y sonora, sólo puede traducirse partiendo de un “amor sencillo y sin pretensiones por la obra original” (citado en Cassin, 2016: 187, traducción nuestra), amor cuyo grado de fidelidad encuentra sus límites en la discreción con la que se manifiesta, o sea se deja percibir en la versión traducida, la presencia, no la extrañeza, sino el elemento extranjero. Juzgará el discreto lector, confía Humboldt. Éste, asimismo erudito o filólogo en este caso, se convierte *ipso facto* en el tercero en concordia o en discordia entre el autor y el traductor, en la autoridad que valida tal o cual traducción de la obra original, por ser esta versión ni excesivamente apegada a la letra del original ni desdeñosa de los efectos que ésta procura.

Según Jacques Derrida, citado por Barbara Cassin en su *Elogio de la traducción* (2016), un cuerpo verbal sería lo intransferible de una a otra lengua, lo que la traducción abandona o soslaya, consistiendo en este mismo gesto la energía específica de la traducción. Comenta la filósofa: “El cuerpo de las lenguas es aquello con lo que, por antonomasia, se ven confrontados los llamados traductores literarios y en primer lugar los poetas traductores y los traductores poetas, [es] lo intraducible en singular, aunque con una i minúscula, el significante en sus sonoridades, ritmos, lenguas tales como se experimentan, tales como existen.” (2016: 69. Nuestra traducción). Deslindando el campo de la filosofía del de la literatura al tiempo que subraya sus colindancias, en especial en las tradiciones en lengua italiana, española, portuguesa, Barbara Cassin le busca al primero un territorio más abierto. Mediante la diferencia que establece entre lo “Intraducible” con i mayúscula, superstición tanto de la traducción como de la filosofía adepta de la Verdad, asimismo con mayúscula, y lo intraducible con i minúscula que germina y se pluraliza en el *Dictionnaire des intraduisibles*, es cómo reivindica, frente a la supuesta unicidad universal del concepto, la diversidad conceptual abocada a la diversidad de las lenguas. Así, en plural, los “intraducibles” de las filosofías europeas son voces o vocablos rodeados de comentarios y de sus posibles o habituales traducciones, sin que ninguna se vea

designada como la precisa. Cassin define el *Dictionnaire* como "pluralista y comparativo, en un gesto sin clausura, mucho más borgiano o oulipiano que destinal y heideggeriano" (2016: 54).

Entre los "intraducibles", vocablos y núcleos semántico-conceptuales, y lo intraducible como cuerpo verbal de tal lengua que se maneja con fines estéticos en un texto literario media sin embargo una distancia considerable. Los "intraducibles" de las filosofías europeas, contabilizados, fueron seleccionados para elaborar un vocabulario comparativo. Lo intraducible, en cuanto se trata de traducir una obra literaria, atañe al significante en el horizonte de la función estética del lenguaje. Guardemos sin embargo la idea de que tanto los "intraducibles" como lo intraducible serían aquello que no cesa de (no) traducirse, aquello que motiva un incesante trabajo de traducción, al cabo colectivo y por ello emparentado, de cierto modo, con la tarea a la de la investigación. Desde esta perspectiva, en ambos casos, el terminológico y el textual artístico, se piensa el trabajo del traductor como búsqueda no de la mejor traducción, última y definitiva, sino de la mejor traducción para tal o cual efecto de recepción. En el ámbito de la traducción literaria, aun cuando no se trata de retraducir un texto sino de traducirlo por primera vez, podría compararse el trabajo del traductor, ciertamente individual pero inscrito en el proceso colectivo, diacrónico y sincrónico, de la traducción, con el de un investigador especializado en la crítica literaria.

Pero dejemos de lado, siquiera de momento, la estimulante perspectiva global del intraducible cuerpo verbal de la lengua tal y como lo maneja determinado texto literario. Detengámonos en uno solo de sus componentes, el más inerte al parecer, el léxico, y recordemos cómo, dentro de una misma lengua una y diversa, el español, pudieron valorarse literariamente como intraducibles ciertos términos locales o regionales. La vindicación de semejantes términos, aprehendidos desde una norma lingüística nacional o desde una norma que asimilaba el lenguaje literario a un estilo "noble" o "culto" del que se suponía que trascendía las singularidades de las hablas nacionales de una misma lengua, forma parte de la historia literaria hispanoamericana. Las novelas canónicas regionales o "de la tierra" que se publicaron en los años veinte del pasado siglo en Colombia, Argentina y Venezuela apuestan, en efecto, por darle derecho de piso o de ciudadanía a un léxico -y a una sintaxis de lo oral-supuestamente autóctonos que caracterizan el habla de una región cuya identidad natural y cultural se explora y a menudo se celebra, convirtiéndola en emblema del espíritu nacional. Tres suelen constituir el núcleo ejemplar¹ del conjunto de esa producción en las historias de la literatura hispanoamericana: *La vorágine* (1924), novela de los llanos orientales y de la selva amazónica del colombiano José Eustasio Rivera, *Don Segundo Sombra* (1926), novela de la pampa del argentino Ricardo Güiraldes, y *Doña Bárbara* (1929), novela de los llanos del venezolano Rómulo Gallegos. El gesto de convertir en territorios literarios los llanos colombianos o venezolanos, la selva amazónica, la pampa de la provincia de Buenos Aires venía a la sazón a proseguir simbólicamente la tarea civilizatoria y altamente política de una integración nacional o alertar sobre la urgente necesidad de llevarla a cabo.

Estas regiones llegan a aparecer en las novelas como reserva natural, acervo cultural popular y tierra de promisión de lo nacional. Como si se tratase de la mitificada parte infantil o juvenil, cuando no salvaje, del territorio y de la nación, aún a la espera de una educación que encauzara las virtuales o aseveradas cualidades morales de sus pobladores. A imagen de unos pioneros penetrando en una región de "frontera", los novelistas pretendían, no sin arrojo lírico, introducir así un dialogismo entre habla popular regional y lenguaje culto nacional; se esmeraban en presentar una viva práctica local de la oralidad a la lengua de escritura nacional e internacional. Concretamente, la incorporación del habla popular regional en el relato novelesco se maneja en los diálogos que sostienen los personajes locales. En un trabajo de rescate folclorista de la poesía popular, se transcriben además estrofas o coplas en ocasionales escenas en las que rivalizan en destreza los llaneros venezolanos o los bailadores y cantantes de un gato o cuadrillo pampero. Sin embargo, la valorización estética del habla y la cultura regional, su migración y afincamiento en la lengua escrita literaria, no siempre se disoció a ojos de los autores y/o sus editores de una necesidad de extenderles un salvoconducto lingüístico. Si bien no pareció preocupar a los novelistas que sus lectores se vieran confrontados con la sintaxis del oral, Rivera y Gallegos sí se creyeron deudores de la traducción a un supuesto castellano común de los

1 Y ello, desde su temprana recepción. Véase el artículo que publica en 1936 el cubano Juan Marinello: «Tres novelas ejemplares (*Don Segundo Sombra*, *Doña Bárbara* y *La Vorágine*)», *Bimestre Cubano*, n.º 38, La Habana, 1936, p. 234-249

términos locales, obviamente percibidos como forasteros respecto de un simbólico centro o capital o metrópolis de la lengua escrita. Así, el sentido de los términos locales o simplemente populares, presentes en el relato novelesco y, en el caso de *La vorágine*, entrecomillados o en cursivas, se ve aclarado mediante perífrasis definitorias o traducido con aproximativos sinónimos en un glosario final.

Caso aparte es *Don Segundo Sombra*, cuya primera edición de 1926 por la vanguardista editorial Proa de Buenos Aires no incluía glosario alguno como tampoco lo incluyeron las siguientes ediciones argentinas de la novela. Si bien la primera edición, colombiana, de *La Vorágine* (Bogotá, Cromos, Luis Tamayo y Cía, 1924) carecía de glosario a diferencia de la primera edición, española, de *Doña Bárbara* (Barcelona, Araluce, 1929), esta divergencia no puede adjudicarse con total certeza al ámbito literario del país de publicación, sea el nacional o el de la península, que apuntaba a una eventual distribución internacional en los países hispanohablantes. En efecto, desde la tercera edición de su novela (Bogotá, Minerva, 1926), tan colombiana como las primeras dos, José Eustasio Rivera le agregó al relato un "Vocabulario", por cierto, relativamente escueto, que, con cierta lógica, amplió dos años después para una edición neoyorquina en castellano. La fortuna y evolución de estos glosarios originales en las sucesivas ediciones de las novelas se han ceñido a estrategias editoriales deudoras del país y de la época de publicación, así como del tipo de edición. Por motivos tal vez menos divergentes de lo que parecería, tales glosarios se han incluido tanto en las ediciones en colecciones populares realizadas en España, incluso en algunas recientes, como en las ediciones críticas de las tres novelas en colecciones tan prestigiosas como Archivos ALLCA-Unesco o "Letras Hispánicas" de la madrileña editorial Cátedra. Fuera de Argentina, la excepción que constituía la ausencia de glosario en la primera edición de *Don Segundo Sombra*, feliz elección a ojos del lector actual, no se ha mantenido a lo largo de la historia editorial de la novela. Si bien se ha tendido a conservar dichos glosarios y, a menudo, a ampliarlos con miras científicas, también puede comprobarse un reciente y relativo cambio de paradigma en la aprehensión académica de la norma léxico-lingüística de un español general como supuesto garante de la legibilidad de las obras en todos los países del ámbito hispánico. Así, para la edición crítica de *Doña Bárbara* que elaboró para Cátedra en 1997, el venezolano Domingo Miliani, reconocido especialista en la obra de Gallegos, resuelve eliminar el glosario original, aunque lo sustituye por notas a pie de página, invocando la necesidad de una mayor precisión lexicográfica:

El *Vocabulario*, al final del libro, incluido en las ediciones anteriores de la novela, fue sustituido por una secuencia de notas lexicográficas a pie de página. Ellas explican los *americanismos* [en este caso *venezonalismos*] en el contexto de la obra. Cuando los lexemas son explicados por Gallegos en la novela, se obvia su descripción en notas. (Miliani en Gallegos, 1997: 89)

Al calificar de *venezonalismos* los términos de la región llanera, Miliani desplaza parcialmente, en aras de un público lector panhispánico, el criterio que parecía regir inicialmente el "Vocabulario": de la escala regional/nacional se pasa a la escala nacional/internacional. Para la edición crítica de *La Vorágine* en la misma colección de Cátedra, la colombiano-catalana Montserrat Ordóñez propone por su parte una apreciación contemporánea del gesto léxico inicial del autor, subrayando el cambio de sensibilidades y criterios respecto de lo paradójicamente forastero del léxico regional:

En primer lugar, se suprimen las comillas (en la primera edición de 1924 eran cursivas) con las que Rivera señaló lo que él consideraba provincialismos o regionalismos. [...] Como ya la mayoría de esos términos han pasado a ser de uso corriente, mantener las comillas o las cursivas sólo haría más confusa la presentación del texto y más difícil la lectura de esta edición, que no pretende ser la edición crítica definitiva. Se aprovechó la intención cuestionadora de Rivera, sin embargo, para anotar y explicar precisamente estas palabras, a pesar de que aparecen en los diccionarios de la lengua. (Ordóñez en Rivera, 1990: 59)

En cuanto al glosario final, lo reproduce fielmente su edición, no sin una nota que señala sus limitaciones e inconsecuencias lexicográficas y sociolingüísticas. La edición crítica elige así respetar la estrategia de Rivera, quien se presentaba en la ficción como el editor de un manuscrito ajeno.

Sobra decir que, desde su primera publicación, cada una de las tres novelas ha sido sometida a un prolongado proceso crítico nacional e internacional que, desde sucesivas lecturas ideológicas, ha

interrogado la validez estética y el grado de realismo de su resuelta heterogeneidad lingüística. Se ha señalado a menudo que la confrontación entre el registro del lenguaje culto y el popular del habla regional dejaba traslucir la ambivalencia de los autores respecto de las culturas populares regionales que pretendían valorar. Desde la polémica argentina en torno a la imagen del gaucho en *Don Segundo Sombra*, juzgada por demás mitificada y clasista por los realistas marxistas, hasta las lecturas de *La vorágine* que ponen de relieve cuán degradada imagen de los indios amazónicos ofrece la novela, pasando por la interpretación maniquea de *Doña Bárbara* a la luz de la dicotomía entre civilización y barbarie, no han faltado las condenas a estos intentos de dialogismo novelesco, tan sinceros como contradictorios.

Zanjando las controversias nacionales en torno a *Don Segundo Sombra*, Ernesto Sábato escribía en los ochenta:

Un crítico argentino, que pretende utilizar a Marx como maestro, sostiene que el Don Segundo Sombra de Güiraldes no existe, que es apenas la visión que un estanciero tiene del antiguo gaucho de la provincia de Buenos Aires; lo que es más o menos como acusar a Homero de falsificador porque exhaustivos registros llevados a cabo en las montañas calabresas y sicilianas no han dado con un solo cíclope. [...] Que los sociólogos de la literatura ni los profesores de folklore no pierdan tiempo tratando de desautorizarlo. (Sábato en Güiraldes, 1988: XV)

Con sobrada agudeza y talento para dirimir cuestiones estéticas relacionadas con los usos nacionalistas de un léxico local, Jorge Luis Borges ya había elogiado la novela de Güiraldes en su famosísimo ensayo de 1931 "El escritor argentino y la tradición", que demuele las falacias o falsas soluciones del nacionalismo literario. Borges salva a la obra de Güiraldes de su exclusiva valoración según criterios nacionalistas al subrayar cuan permeada por literaturas extranjeras es esta novela argentina, ya sea en su registro metafórico cercano a las "metáforas de los cenáculos contemporáneos de Montmartre" (Borges, [1951] 1989: 271), o en su fábula, inspirada en el *Kim* de Kipling y el *Huckleberry Finn* de Twain. Recalca así las distancias que guarda *Don Segundo Sombra* respecto de la literatura gauchesca del siglo XIX argentino. Tan admirable como artificiosa, esta poesía gauchesca, explica Borges, pretende inspirarse en la poesía popular cuando de hecho traiciona la ambición que ésta encierra: tratar de temas nobles en un lenguaje que no atesora "palabras nativas" ni busca acentuar el color local. Borges asesta el siguiente argumento para subrayar la diferencia entre la impostación de lo popular en la poesía gauchesca y lo auténticamente popular de la poesía de los gauchos: "La prueba es ésta: un colombiano, un mejicano o un español pueden comprender inmediatamente las poesías de los payadores, de los gauchos, y en cambio necesitan un glosario para comprender, siquiera aproximadamente, a Estanislao del Campo o Ascasubi." ([1951]1989: 268).

El firme rechazo que preconiza Borges ante el recurso a la proliferación de los localismos y sus correlativos glosarios para garantizar la nacionalidad literaria se entiende, no como condena de la argentinidad literaria sino como un plural deseo de apertura: a la expresión oblicua de lo argentino, acaso inadvertida por el propio autor; a la literatura universal; a una comunidad de lectores conformada, de entrada, por cuantos lean en español. Y se acompaña, desde luego, de un elogio o defensa de la traducción.

Sin embargo, el gesto inicial de un Güiraldes, cuya obra manifiesta una fecunda tensión entre lo local y lo universal -restringido éste a lo europeo y estadounidense-, responde a un obvio deseo de precisión lexicográfica en el rescate de los términos locales de la provincia de Buenos Aires, donde el escritor posee una estancia. Colecciona amorosamente estos términos como si fuesen muestras botánicas recogidas en un herbario y trabaja tanto con su conocimiento personal de ese léxico como con obras especializadas, cuyas eventuales lagunas intenta paliar.

Prueba de ello, el hecho de que la primera edición, argentina, y la segunda, española, de su primera novela, *Raucha* (Buenos Aires, José Tragant, 1917; Madrid/Barcelona, Espasa Calpe, 1932), incluyeran un glosario de localismos pamperos cuya necesidad justifica Güiraldes con esta indicación: "El siguiente vocabulario contiene palabras de uso común en nuestra provincia que no figuran en el *Vocabulario Rioplatense Razonado*, de Daniel Granada." (1932: 259). Este mismo glosario sirvió de modelo y guía para aquellos que se agregaron a las ediciones no argentinas de *Don Segundo Sombra*. El

estudio genético de esta novela² señala por otro lado que, durante el proceso de pulimiento del texto, el escritor puso especial cuidado en diferenciar el lenguaje culto de las partes narradas del habla de los personajes gauchos en los diálogos y, para ello, acudía al *Pequeño Larousse Ilustrado* (1913) del español Miguel de Toro y Gisbert para descontaminar el registro culto de la impronta lingüística local.

Tal esmero distintivo hace del autor un sociolingüista amateur, que maneja a conciencia los localismos y les da cabida en el idioma escrito sin por ello desvincularse de la norma de un español escrito general, brincando de uno a otro registro como cambia de montura el jinete. Similar, en gran parte, aunque tal vez dueño de menor soltura, resulta el trabajo de Gallegos con el lenguaje de los llaneros venezolanos o el de Rivera con el habla de los colombianos. Ni Gallegos ni Rivera eran siquiera parcialmente oriundos de las regiones llaneras de sus respectivos países, como sí lo era Güiraldes de San Antonio de Areco, provincia de Buenos Aires. A esta menor familiaridad con las hablas regionales, a la inexistencia de una tradición literaria llanera parecida a la gauchesca, a la publicación en España de *Doña Bárbara*, se debe sin duda la urgencia con la que ambos autores introdujeron sus glosarios en las tempranas ediciones de sus respectivas novelas. De manera más dinámica y sutil, una escena de *La Vorágine*, que narra cómo los fugitivos amantes capitalinos Alicia y Arturo Cova se inician a su nuevo entorno, transfiere a los personajes de la ficción el goce que habrá experimentado el autor al aprender a manejar el léxico llanero: "Poco a poco el regocijo de nuestras lenguas fue cediendo al cansancio. Habíamos hecho copiosas preguntas que don Rafo atendía con autoridad de conocedor. Ya sabíamos lo que era una mata, un caño, un zural, y por fin Alicia conoció los venados." (Rivera [1924], 1990: 92) A compartir este mismo goce lingüístico y estético se convida a los lectores de la novela. Una de las esenciales apuestas literarias que encierra la heterogeneidad lingüística de las llamadas tres novelas ejemplares de Rivera, Güiraldes y Gallegos estriba en despertar en el lector el goce de aquella convivencia novelesca entre registros y regiones del idioma, enseñándole a leerla, y no sólo a nivel léxico.

Imaginemos a un lector hispanohablante de los años treinta, ni argentino de la pampa, ni colombiano ni venezolano de los llanos o la selva, un curioso lector quien, dócil o necesitado o afligido de lexicomanía, como Baudelaire, consultaría y cotejaría los glosarios iniciales o añadidos de las tres novelas. Ciertamente se admiraría de la diversidad de esos intraducibles términos locales de los universos de la ganadería o las caucherías, pero también notaría la presencia de no pocas palabras emparentadas. Desde luego, *La Vorágine* y *Doña Bárbara* comparten un léxico llanero cuyas variantes colombianas y venezolanas se hacen tal vez sensibles, antes que por una real diferencia, por la selección de términos que hizo cada autor. Pero incluso el glosario pampeano de ciertas ediciones de *Don Segundo Sombra* abarca algunas palabras que, lejos de ser locales, pertenecen al léxico rural del arte de la ganadería, que es común a muchas hablas del español. Veamos unos ejemplos por el puro placer de la poética que nos brinda la similitud-disimilitud de las acepciones y de las variantes definitorias:

- Apadrinar: ayudar en la doma (DSS)/ Amadrinador: jinete que acompaña al domador (DB).
- Atropellada: embestida (DSS)/ Atropellada: atropello (DB).
- Banco: extensión plana de terreno (LV)/ Banco: la parte prominente, de mayor o menor extensión, que sobresale de las sabanas. (DB).
- Barajustar: huir en tropel (LV)/ Barajustar: embestir, arremeter (DB).
- Barajuste: dispersión, atropellada (LV)/ Barajuste: desbandada (DB).
- Boleadoras: instrumento de dos o tres bolas de piedra (...) forradas de cuero y sujetas a sendas guascas, que se arrojan a los pies o al pescuezo de los animales para aprehenderlos (DSS)/ Bolerear: Hacer caer una bestia enlazándole las patas delanteras (DB).
- Cabrestear: cuando la bestia sigue al que la lleva del cabestro (DSS)/ Cabrestear (una punta de ganado): guiarla al esguazar un río, nadando delante de ella (DB).³

2 Véase el "Estudio filológico preliminar" de Élica Lois en Ricardo Güiraldes, *Don Segundo Sombra*, edición crítica, Paul Verdevoye (coord.), ALLCA, 1988, p. XLI-XLII.

3 Los títulos llevan aquí las siguientes abreviaturas: DSS por *Don Segundo Sombra*, LV por *La vorágine*, DB por *Doña Bárbara*. Los respectivos 2 glosarios consultados pertenecen a las siguientes ediciones: Güiraldes, Ricardo, *Don Segundo Sombra*, Madrid, Jorge A. Mestas, Ediciones Escolares, "Clásicos universales", 2000, p. 211-218; Rivera, José Eustasio, *La vorágine*, Bogotá, Editorial Minerva, tercera edición, 1926, p. 313-314; Gallegos, Rómulo, *Doña Bárbara* [1929], *Obras completas*, Tomo I, Madrid, Aguilar, 1959, p. 800-803.

De glosario a glosario, entre *La Vorágine* y *Doña Bárbara*, se dan la réplica las voces "caribe", "cazabe", "coroto", "corrido", "chinchorro", "maraca", "morocota" o "morrocota", "puntero", "topocho", "trambucada", "trambucarse".

Con razón se divirtió Roberto Bolaño al recibir en Caracas el premio Rómulo Gallegos y afirmar en su discurso que, disléxico o patafísico, solía confundir las capitales de Colombia y Venezuela por la B/V de Bogotá y Venezuela, y la C de Caracas y Colombia. En un iconoclasta bolivarianismo literario barajó enseguida los títulos de varias novelas canónicas latinoamericanas, atribuyéndoles nacionalidades, si bien fantasiosas, no injustificadas desde la lógica de sus estrategias literarias. Así burlados los nacionalismos, queda el territorio o la región literaria latinoamericana y mejor aún el de la lengua, incluida España. Al fin Bolaño afirma ser "chileno y también (...) muchas otras cosas" (Bolaño, 2004: 36) antes de retomar por su cuenta que "la patria de un escritor es su lengua", frase que le suena un tanto demagógica. El correlato sería que también la patria de un lector es su lengua de lectura, aun cuando lee varias. En este sentido, las novelas regionales de Rivera, Güiraldes y Gallegos conducen a su lector hispanohablante a sendas regiones de la lengua, y le enseñan a gozar lo forastero de unos paisajes léxicos e idiomáticos que, si bien lo desconciertan, acaban siendo suyos, glosarios mediante, a la manera de los tantísimos términos del diccionario que no suele usar. De algún modo, este lector experimenta los localismos como "intraducibles" que ocasionalmente podrá identificar al hilo de otras lecturas, jugando con la diversidad terminológica de las hablas regionales del español. No otra buena disposición ha de tener el lector contemporáneo de literatura en español que no deja de (no) traducir, por lo general sin recurrir a glosarios, obras, no siempre repletas de localismos, de las diversas tradiciones nacionales que forman su patria grande.

Del placer, o del engorro si la disposición es mala, que la diversidad intralingüística del español depara al lector hispanohablante de *La Vorágine*, *Don Segundo Sombra* y *Doña Bárbara*, se verá algo frustrado quien lea estas novelas en versiones traducidas. No resulta menor ni baladí, en efecto, el desafío que plantea su traducción a otra lengua. En este caso traducir con cierta justicia implicaría un intento por recrear el principio y el efecto de la heterogeneidad lingüística de la obra original pese a la manifiesta imposibilidad de calcar el trabajo lexicográfico de los escritores o su codificación ortográfica de la fonética de las hablas regionales. Si bien las hablas regionales del español no difieren tanto entre sí como los dialectos de la península italiana que, en ocasiones, se ven confrontados en un mismo texto literario con el "italiano común", puede orientarnos al respecto la reflexión que propone el italianista, traductor y poeta Jean-Charles Vegliante sobre la traducción al francés de semejantes ejercicios de diglosia literaria. En un artículo de 1980, muestra, divirtiéndose al multiplicar las posibles traducciones de un mismo fragmento, cuán inapropiado resultaría traducir a tal o cual habla regional o argot del francés los diálogos en dialecto triestino que maneja la novela *Ernesto* (1953) del poeta Umberto Saba. Vegliante recuerda la diferencia de estatus entre los dialectos del italiano y las variantes regionales del francés, que la historia centralizadora de esta lengua ha tendido a desprestigiar. Y subraya que en Italia impera una situación de multilingüismo latente y más o menos consciente que no tiene equivalente en Francia. La imposibilidad de transponer al francés la diglosia de la novela de Saba le inspira la siguiente conclusión, cuyo alcance extiende a todo el campo de la traducción literaria:

La traducción de los dialectos, así como la *traducción a secas*, siempre y cuando no es simple anexión técnica en el seno de una misma realidad (ahora multinacional), no puede ser transposición. Repetición creadora, consiste en buscar, en y por el texto, -es decir, obviamente, en *inventar*- un recorrido singular de subversión de la lengua, el único capaz (de modo siempre provisorio, incompleto) de re-crear, trans-ducir, "rescatar en la lengua propia ese puro lenguaje exiliado en la lengua extranjera (W. Benjamin). (Vegliante, 1980: 82. Nuestra traducción).

Entendamos que, sin llegar a ser diglosia, la heterogeneidad lingüística de las novelas de Rivera, Güiraldes y Gallegos sólo hace más patente que en el caso de obras más homogéneas lo inviabile de la traducción como simple transposición. Y, sin embargo, con las limitaciones que acabamos de exponer y con las estrategias de traducción que imperaban en la Francia de los treinta y los cincuenta del siglo pasado, recogieron el desafío los traductores al francés de *La Vorágine*, *Don Segundo Sombra* y *Doña Bárbara*.

El caso de la traducción de *Don Segundo Sombra*, empresa que reunió a varios traductores e informantes lingüísticos y a un corrector, resulta esclarecedor. Güiraldes, quien murió en Francia al año de concluir y publicar su novela, tuvo tiempo de conversar con la traductora Marcelle Auclair que le había sido presentada por Valéry Larbaud, de quien era íntimo amigo. Para mayor cuidado aún de la edición, asistiría a la traductora, como poeta y conocedor del universo rioplatense, el franco-uruguayo Jules Supervielle. Como lo indica éste en su prefacio a la edición de Gallimard (1932), el trabajo se repartió entre tres personas: Marcelle Auclair estableció el sentido del texto original consultando, para la comprensión del vocabulario regional, tanto el glosario de *Raucha* como las obras de los lexicógrafos Daniel Granada, Juan Valera y Miguel de Toro y Gisbert; junto con su marido, el escritor Jean Prévost, la traductora elaboró luego la versión francesa, que finalmente revisó Jules Supervielle. Con prurito casi académico, el poeta también señala que, en la versión traducida, los términos de hipología proceden del *Cours d'Hippologie* de Vallon. Y no se olvida de mencionar los aportes de la viuda y el hermano del autor para el esclarecimiento del "vocabulario argentino" así como las consultas dirigidas a la escritora María Rosa Oliver. El prefacio de Supervielle parecería así querer otorgar a la traducción un certificado de fidelidad a la obra original y garantizar la propiedad del léxico especializado, como si el trio se hubiese esmerado en repetir la búsqueda de autenticidad de Güiraldes en su evocación del habla y la cultura regional pampeana. Sintomáticamente, la descripción del proceso de traducción hace constar tres etapas, cuya distinción parecería más propia de la traducción de textos especializados o antiguos que de la traducción de novelas contemporáneas: establecimiento del sentido del texto original, versión al francés, revisión y corrección.

Tantas escrupulosas y buenas voluntades le habrán evitado a Marcelle Auclair errores de comprensión del léxico regional o el hipológico y le habrán permitido descifrar la codificación ortográfica de la fonética regional. Mayor reto implicaba el recrear la gran, aunque sutil, distancia que el relato mantiene entre el registro sostenido de la narración en primera persona y el manejo de giros orales o el esfuerzo por mimar un acento regional que, en la novela, ostentan los diálogos entre gauchos o paisanos o reseros, así como los cuentos de tradición oral que narra el personaje de Don Segundo. Y en efecto, esa diferenciación a cuyo pulimiento dedicó Güiraldes no pocos esfuerzos no aparece con similar intensidad en la versión traducida: desaparecieron, como era forzoso, los indicios ortográficos del acento regional y se vio bastante atenuada la presencia de la sintaxis de lo oral en los diálogos. Para las narraciones de los cuentos, los traductores apelaron a las convenciones que, en la literatura francesa, codifican la transcripción de los relatos de tradición oral, lo cual les permitió un ejercicio de transposición.

Si bien resulta imposible apreciar, a la lectura de la versión francesa, cuál fue el aporte de cada miembro del trio, puede suponerse que el de Jean Prévost, en su calidad de escritor exclusivamente francófono, consistió esencialmente en cuidar la redacción en francés, evitando posibles calcos o hispanismos. Aunque sea un tópico, válgase aquí recordar que, a la sazón, prevalecía en la traducción literaria y el mundo editorial francés, si no la tradición de las "bellas infieles", la tendencia a optar por la fácil legibilidad de la versión francesa, que no debía surtir efectos de extrañeza o extranjería. Llevada a un extremo, la correspondiente estrategia para lograr este propósito se llama en la jerga profesional "*lisser le texte*": "alisar el texto", lijarlo, restarle asperezas. El ejercicio que, para los traductores de *Don Segundo Sombra*, consistió en lijar la versión francesa de una obra original cuyo mayor pulimiento atañe a su propia heterogeneidad lingüística, se presume paradójico cuando no propio de una aporía. ¿A qué recursos podían apelar los traductores para operar una parcial transducción al francés de la audacia -lo era para la época- de Güiraldes? Manejando con suma discreción y cautela los componentes lingüísticos regionales y orales del original, se limitaron a evocarlos con limitados señales en su traducción. Sin duda, los traductores de *Don Segundo Sombra* habrían podido mostrarse menos pusilánimes ante un franco manejo de la sintaxis de lo oral en los diálogos, consiguiendo así, al recrear la distancia entre registro coloquial y registro sostenido que sostiene la apuesta de Güiraldes, una mayor cercanía del texto traducido con el original. Probablemente temieron Marcelle Auclair y Jean Prévost, como suele suceder desde la postura ancilar del traductor, que se apreciara negativamente semejante experimentación expresiva. No faltaba, sin embargo, otra parecida en ciertas novelas francesas de la época, como *Raboliot* de Maurice Genevoix, que merece el Goncourt en 1925, arriesgándose al uso de un habla rural de Sologne en los diálogos que sostienen los personajes. Pero precisamente, al verse apresurada y limitadamente calificada de regionalista, la novela de Genevoix sufrió una recepción inicial que no le hacía justicia a su alcance

poético y su registro simbolista. En materia de audaz recreación literaria de la lengua oral francesa, disociada en este caso de todo regionalismo, aquel mismo año de 1932 en que aparece la traducción francesa de la novela de Güiraldes, Louis-Ferdinand Céline publica *Voyage au bout de la nuit*.

Amén del parsimonioso manejo, a modo de indicio, de cierto registro coloquial del francés en los diálogos, otro recurso discreto para evocar la oralidad regional de *Don Segundo Sombra* consistió en preservar en la lengua original contadísimos localismos o argentinismos, con sendas notas explicativas del traductor. Éstas no alcanzan a ser más de cinco. Caso aparte es una nota que señala que se optó por el término "pony" para designar una especie autóctona de caballos ("petisos"), distinta de las monturas así nombradas en Europa. Otra nota propone la traducción de unos versos populares citados en español en el cuerpo del relato. Si bien son excepcionales los términos conservados en la lengua original, la profusión y precisión de los hipológicos o los que designan las herramientas de los vaqueros, de por sí extraños para la lengua común, colocan al lector en el universo de la ganadería extensiva, que le será, en la mayoría de los casos, poco familiar y participa de un imaginario vinculado con el continente americano. De hecho, el francés ya había lexicalizado algún que otro término del español, como "lasso" o "rodéo", que connotaba indistintamente toda la ganadería americana. Así, desvanecido el léxico regional pampeano en un francés común, el léxico especializado -hipológico, ganadero, talabartero- suple la ausencia de los localismos, aportando cierto efecto de extrañamiento para el lector francés. Ya iniciado en los treinta al mundo americano de Ganadería por las novelas del Oeste de Fenimore Cooper, los relatos de viaje por Argentina de algunos autores franceses o las -ahora muy olvidadas- novelas francesas de aventuras cuya acción se desarrolla en el México del XIX, este lector habrá identificado en el universo de *Don Segundo Sombra* una entre las muchas regiones de aquel mundo: la pampa sureña. Bien haya si la distingue con claridad de las demás y entiende la diversa unidad del mundo que aquí llamo "Ganadería" inspirándome en el uso toponímico, genérico y poético que hace Édouard Glissant de la palabra "Plantation". Recordemos que así bautiza el poeta martiniqués y ensayista del Tout-Monde la difusa región americana donde, desde el faulkneriano Sur de los Estados Unidos hasta Brasil, sin olvidar el Caribe, se repite una misma estructura económica, social y cultural fundada en la esclavitud. Si, en Argentina, Güiraldes moderniza la tradición de la literatura gauchesca al escribir una novela de formación tan poética como antropológica, al restringir al mínimo los localismos con sus correlativas notas al pie, los traductores de la versión francesa sortearon, acaso sin calcularlo, el riesgo de que la obra se prestara a una lectura por demás exotista. Lo cual permite paradójicamente que se aprecie mejor la autoctonía, originalidad y calidad literaria de la obra de Güiraldes, distinguiéndola radicalmente de todo tipo de obras que sí se regodean en el exotismo.

Confirmando la acertada reflexión que, en su polémica conferencia anti-nacionalista, hiciera Borges sobre el español común que caracteriza la auténtica poesía de los gauchos, los versos cantados o coplas bailadas que recoge el capítulo XI de la novela apenas ostentan localismos. Apreciados como altamente traducibles por pertenecer, a semejanza de los cuentos de tradición oral, a un supuesto patrimonio universal -de hecho, muy europeo- de las formas populares, se tradujeron amoldándolos a las convenciones de formas juzgadas equivalentes en la tradición literaria francesa, como son, en este caso, las baladas o canciones populares. Tal vez se deba al deseo del poeta Supervielle el que, en homenaje a la creación popular, el primer dístico, no así los siguientes, aparezca en la lengua original con su correspondiente traducción en una nota a pie de página. Notablemente, pudieron acudir al mismo tipo de transposición Georges Pillement y René L. F. Durand, los respectivos traductores de *La Vorágine* y *Doña Bárbara*, para verter al francés los versos populares que, en sendas novelas, improvisan los personajes en unas escenas de veladas llaneras. Como la traducción francesa de *Don Segundo Sombra*, la que hizo Pillement de *La vorágine* (*La Voragine*, Bellenand, 1951) cita en español las primeras dos coplas que aparecen en la novela, y sólo propone la versión francesa de la segunda en una nota a pie de página, antes de traducir las siguientes en el pleno texto. En su traducción de *Doña Bárbara* (*Dona Barbara*, Gallimard, 1951) René L. F. Durand, en cambio, no cita las coplas en su versión original. Trátese de un homenaje a la poesía popular o del deseo de aportar un efecto de autenticidad referencial, el citar inicialmente versos en español o proponerlos con un asomo de versión bilingüe instala en las traducciones una heterogeneidad lingüística que recrea de otro modo el gesto antropológico de los novelistas. En las obras originales, por lo demás, la presentación tipográfica de estos versos, en cursiva y en párrafos aislados, los destaca a modo de citas, lo cual, al facilitar su aprehensión como textos autónomos o alógrafos, parecería propiciar su directa transcripción en las versiones traducidas de las novelas.

Si los traductores de *Don Segundo Sombra* se atuvieron al principio de la máxima restricción en el uso de los localismos y las notas, tanto Georges Pillement como René L.-F. Durand, confrontados, ellos, con los glosarios de *La Vorágine* y *Doña Bárbara*, acudieron con mayor o menor fortuna al manejo parcial de los localismos originales junto con un abundante aparato de notas definitorias: 64 notas para *La Vorágine*, 39 para *Dona Barbara*. Así se repartió a lo largo de las ediciones en francés de sendas novelas el acervo léxico que proponían en anexo José Eustasio Rivera y Rómulo Gallegos. Conforme progresan los textos y van definiéndose los términos locales señalados con cursiva, disminuye desde luego la frecuencia de las correspondientes notas y se aligera la lectura para quien, se supone, ya recordará el sentido de aquellos. La traducción que hizo René L.-F. Durand de *Doña Bárbara* se distingue, sin embargo, de la de Pillement por la mayor precisión de sus notas aclaratorias, y por la inspirada búsqueda de términos usuales en las Antillas francesas para traducir localismos venezolanos que designan similares objetos o tipos de mestizaje: así "caney" se traduce como "carbet" y "catire", como "chabin", no sin nota definitoria. Con todo, aquellas traducciones revisten un aspecto casi filológico que, si bien se ciñe al trabajo lexicográfico que desplegaron Rivera o Gallegos, necesariamente ostentan una heterogeneidad lingüística léxica y fonética mucho mayor que aquella de las obras originales.

Si, en éstas, los localismos se manejaron como "intraducibles", su simple importación en las traducciones al francés los convierte en "intraducibles" al cuadrado y puede propiciar una lectura de las novelas que tienda a ser más exotista que antropológica. En este sentido, la traducción de *Don Segundo Sombra*, parca en localismos, parecería, pese a que se publicó en 1932, más contemporánea que las de *La Vorágine* o *Doña Bárbara*, publicadas ambas en 1951. Prueba de ello es que las ediciones Phébus la haya vuelto a publicar en 1994, con un elogioso comentario del editor Jean-Pierre Sicre, que la juzga "exemplaire" (Güiraldes, 1994: 11). Y digo más contemporánea porque las actuales políticas editoriales del mundo global privilegian las estrategias de traducción que facilitan la comodidad de lectura, con una correlativa caza y eliminación de las notas del traductor, reservadas para las ediciones eruditas. No forzosamente ha de verse en ello un retorno a la tradición del texto lijado de sus extrañezas o asperidades en su versión traducida. Y es que, en efecto se presta al público lector contemporáneo, sin duda más consciente que en el pasado siglo de la diversidad de las lenguas, eventualmente más políglota, cierta capacidad para entregarse a una lectura heterolingüe, cierto consentimiento ante lo extraño, forastero o extranjero. Para muestra un botón: tras las novelas de Patrick Chamoiseau y Raphaël Confiant o los ensayos de Edouard Glissant, ¿requeriría ahora una nota del traductor la palabra antillana "chabin", por no hallarse en el Larousse?

En el paisaje literario y artístico contemporáneo, donde las obras traducidas a menudo conservan los títulos de las versiones originales -y nótese que ya en los años treinta y cincuenta apenas si se habían lexicalizado en francés aquellos de las tres novelas ejemplares-, donde los relatos suelen brindar tímidos asomos de heterolingüismo, ciertamente no se franquean libremente las fronteras lingüísticas. Pero los lectores que somos pernoctamos sin tanto azoro en las zonas francas o salvajes de lo intraducible, los traductores que somos acaso las podamos gozar con humilde audacia, dispuestos a abrir trochas a riesgo de que se cierren tras nuestro paso, confiados en que se abrirán otras nuevas.

Bibliografía

Bolaño, Roberto (2004), "Discurso de Caracas", *Entre paréntesis*, Barcelona: Anagrama.

Borges, Jorge Luis (1989), "El escritor argentino y la tradición", *Obras completas 1923-1949*, Barcelona: Emecé, p. 267-274.

Cassin, Barbara (dir.) (2004), *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*, sous la direction de Barbara Cassin, Paris : Seuil/ Le Robert, "Sciences humaines".

----- (2016), *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, París: Fayard, "Ouvertures".

Gallegos, Rómulo [1929] (1959), *Doña Bárbara*, *Obras completas*, Tomo I, Madrid: Aguilar.

----- [1929] (1997), *Doña Bárbara*, edición crítica de Domingo Miliani, Madrid: Cátedra, "Letras hispánicas".

----- (1951), *Dona Barbara*, trad. René L.-F. Durand, Paris, Gallimard, "La croix du sud".

Güiraldes, Ricardo [1926] (1966), *Don Segundo Sombra*, Buenos Aires: Losada, vigésima tercera edición.

----- [1926] (1988), *Don Segundo Sombra*, edición crítica, Paul Verdevoye (coord.), París: "Archivos" ALLCA-Unesco.

----- [1926] (2000), *Don Segundo Sombra*, Madrid: Jorge A. Mestas, Ediciones Escolares, "Clásicos universales".

----- [1932] (1953), *Don Segundo Sombra*, trad. de Marcelle Auclair, revue par Jean Prévost et Jules Supervielle, préface de Jules Supervielle, París: Gallimard, "La Croix du Sud", 11ème édition.

----- (1994), *Don Segundo Sombra*, trad. de Marcelle Auclair, revue par Jean Prévost et Jules Supervielle, París: Phébus.

Rivera, José Eustasio [1924] (1926), *La vorágine*, Bogotá, Editorial Minerva, tercera edición.

----- [1924] (1990), *La vorágine* [1924], edición crítica de Montserrat Ordoñez, Madrid: Cátedra, "Letras hispánicas.

----- (1951), *La Voragine*, trad. de Georges Pillement, Paris, Éditions Bellenand.

Vegliante, Jean-Charles (1980), "traduction, traduction des dialectes, interlangue, *Les langues modernes*, Association des professeurs de langues vivantes, LXXIVe année : 1, pp. 78-84.

Animalidades en *La vorágine* de José Eustasio Rivera

Animals in *The Vortex* by José Eustasio Rivera

Agathe CASTEX
Université Franche-Compte, Francia
agathe.castex@univ-fcomte.fr

Resumen

La vorágine de José Eustasio Rivera concede un lugar importante a la descripción de los llanos y la selva amazónica. Debido a este tema central, la novela ha sido objeto de estudios bajo el prisma de la ecocrítica, que se centra en las relaciones entre el ser humano y su entorno natural. Proponemos ampliar el concepto de naturaleza incluyendo a los animales. Aunque son muy numerosos en *La vorágine*, han recibido poca atención. Cuando se trata de los animales, la crítica tiende a reducirlos a símbolos de los instintos humanos y, en general, les atribuye un valor negativo. Sería olvidar la diversidad de los vínculos que unen a los seres humanos y a los animales, y que van desde la dominación hasta la hibridación, pasando por el cuidado y la imitación. Este artículo también nos permitirá explorar los antagonismos subyacentes entre narradores: mientras Arturo Cova trata de imponer una visión antropocéntrica del mundo basada en la dominación del animal a través de la narración en primera persona, Rivera deja espacio para otras voces, que se oponen a la de Cova. En los intersticios del texto y gracias a los distintos narradores, Rivera ofrece una representación más positiva de las relaciones entre los seres humanos y los animales.

Palabras clave: ecocrítica - zoopoética - naturaleza - animales

Abstract

José Eustasio Rivera's *La vorágine* places great emphasis on the description of the plains and the Amazon rainforest. Because of this central theme, the novel has been studied through the prism of ecocriticism, which focuses on the relationship between human beings and their natural environment. We propose to extend the concept of nature to animals. Although they are very numerous in *La vorágine*, they have been little studied. When it comes to animals, critics tend to reduce them to symbols of human instincts and, in general, to attribute a negative value to them. This overlooks the diversity of the relationships between humans and animals in the novel, ranging from domination and hybridization to care and imitation. This study will also allow us to explore the underlying antagonisms between the narrators: while Arturo Cova attempts to impose an anthropocentric vision of the world based on the domination of the animal through a first-person narrative, Rivera leaves room for other voices that oppose Cova's conception. In the interstices of the text and thanks to the different narrators, Rivera proposes a more positive representation of human-animal relations.

Keywords: ecocriticism - zoopoetics - nature - animals

Introducción

La novela de José Eustasio Rivera ha sido analizada a menudo como un "prototipo de la novela de la selva" (Franco J., 1987, p. 135). La crítica se ha interesado principalmente por los aspectos simbólicos y metafóricos relacionados con la selva. Por ejemplo, es considerada como un laberinto para los personajes (Franco J., 2002, p. 51) o también como un infierno (Castillo Berchenko A., 2002, p. 172), como si fuera un reflejo del alma humana en una perspectiva anthro-pocéntrica y no un protagonista con todo su derecho. Pero hoy en día, un nuevo enfoque aparece, el de la ecocrítica, que examina los vínculos entre la literatura y el medio ambiente. Las obras latinoamericanas empiezan a ser estudiadas bajo el prisma ecocrítico, como lo muestra el estudio de Gisela Heffes (Heffes G., 2014). Si nos interesamos más específicamente por *La vorágine*, notamos que varios trabajos han adoptado la perspectiva ecocrítica, como los de Germán Bula (Bula G., 2009) así como el de Claudia Hachenberger, muy interesante, que analiza la selva como un personaje que se venga de la dominación de los hombres occidentales sobre el medio ambiente (Hachenberger C., 2021). También, en su libro *Una cultura de invernadero: trópico y civilización en Colombia (1808-1928)*, Felipe Martínez Pinzón dedica un capítulo entero a *La vorágine*, y en particular a la "voz de los árboles" en la novela (Martínez Pinzón F., 2016, p. 139).

Pero antes de continuar, hay que volver sobre la noción de ecocrítica. El prefijo "eco-" procede de la palabra "ecología", neologismo inventado por el científico Ernst Haeckel en 1869 para mostrar que existe una relación entre el ser humano y su medio (Suberchicot A., 2012, p. 10). En efecto, en griego, *oikos* significa "casa", "hogar", es decir, el entorno en el que vive el hombre. En cuanto a la ecocrítica, nace en los Estados Unidos en los años 1990 bajo el impulso de Lawrence Buell (Buell L., 1995). Cercana a los estudios culturales y a los estudios postcoloniales, la ecocrítica intenta mostrar que la naturaleza no es solo un paisaje al segundo plano de la narración, sino también un verdadero tema, incluso un protagonista. Además de eso, la ecocrítica intenta denunciar las formas de dominación del hombre sobre la naturaleza, representada como víctima de las violencias humanas. Al principio, el corpus de la ecocrítica estaba sobre todo compuesto de obras anglosajonas que presentan una concepción romántica de la naturaleza (De Reynies J. y Gannier O., 2016), pero después ha sido extendido a múltiples espacios, épocas y géneros.

Como consecuencia, *La vorágine* se presta particularmente a una lectura ecocrítica en la medida en que la novela aborda la cuestión de las relaciones entre el ser humano y el medio ambiente. Para Rivera, no se trata solo de describir el entorno como un paisaje de fondo, sino también como un verdadero protagonista en lucha contra la influencia del ser humano (Hachenberger C., 2021, p. 35). Sin embargo, cuando hablamos de la naturaleza y del medio, tendemos a limitarlos al mundo vegetal sin tener en cuenta el mundo animal, que, en el caso de *La vorágine*, tiene un papel importante. En efecto, en esta novela, las descripciones de los animales abundan: hay animales domésticos como los caballos y los bueyes; animales salvajes como los caimanes o las pirañas; protagonistas transformados en insectos como Mauco, etc. Estos pocos ejemplos demuestran la riqueza de las formas animales en *La vorágine*. Además de representar varios tipos de animalidad, la novela propone una reflexión sobre la relación entre el ser humano y el animal. El libro explora los vínculos de dominación, de protección, de solidaridad o de hibridación que pueden existir entre la bestia y el hombre. Asimismo, la narración hace posible una permeabilidad entre la condición animal y la condición humana.

Por lo tanto, deseamos centrar la cuestión animal en este estudio. Este enfoque le da continuidad a un movimiento crítico y reciente, el de la *zoopoétique*, que ha sido teorizado específicamente en Francia por Anne Simon en su ensayo *Une bête entre les lignes: essai de zoopoétique*¹ (Simon A., 2021). La noción, que ha aparecido en los años 2010, existe en francés - *zoopoétique* - y en inglés - *zoopoetics* - (Simon A., 2021, p. 16). Sugerimos adoptar la palabra en español, en la forma "zoopoética". La *zoopoétique*, según Anne Simon, está estrechamente unida con la ecocrítica, pero en vez de estudiar solamente al medio ambiente como un lugar, lo considera como un conjunto de seres vivos, que reúne tanto a los humanos como a los animales. Así, hay muchas relaciones entre ecocrítica y *zoopoétique*,

1 Traducción del título: "Una bestia entre las líneas: ensayo de zoopoética" (Si no se indica lo contrario, todas las traducciones son nuestras).

pero lo que hace la especificidad de esta, es que se concentra más en los animales. En cuanto a las obras que forman parte del corpus de la *zoopoétique*, podemos distinguirlas en dos clases: los textos contemporáneos que intentan, por medio de experimentaciones narrativas, dar voz a los animales, imitando su pensamiento; a menudo los libros más antiguos que representan los animales, incluso tenuemente. Si los textos iniciales de la *zoopoétique* eran principalmente las obras contemporáneas, Anne Simon destaca la necesidad de extender el corpus a la literatura - clásica o marginal - que no aborda directamente la cuestión animal, como lo dice aquí: "La *zoopoétique* no solo se interesa entonces en los textos que representan las bestias en gran número, ni en los que abordan directamente la cuestión animal, [...] sino también en su carácter transversal, incluso discreto e indeciso, en obras en donde no nos lo esperamos, incluso las que están relegadas en las márgenes de la historia literaria."² (Simon A., 2021, p. 31).

Los trabajos que han mencionado la cuestión animal en *La vorágine* han llamado la atención sobre las características simbólicas de los animales. En efecto, la crítica considera a menudo los animales como símbolos de la psicología humana o de los impulsos de los personajes. Por ejemplo, según Monserrat Ordoñez, los perros tienen una función simbólica, figurando las tentaciones de los protagonistas, como lo escribe: "La procesión se cierra con los dos perros que los han acompañado durante toda la ruta y que simbólicamente representan dos de los imanes de esta vorágine: el dinero y el alcohol, Dólar y Martel" (Ordoñez M., 1990, p. 38). Pero estos estudios no tienen en cuenta la riqueza de las formas animales del libro. La restricción del análisis a la función simbólica corresponde a una tendencia tradicional de la crítica literaria, como lo deplora Anne Simon. Si la *zoopoética* puede interesarse por las características simbólicas de los animales, no puede limitarse a estas. En otras palabras, el "estatus simbólico es efectivamente importante para la *zoopoétique*, pero era tiempo de dejar de considerarlos únicamente como alegorías sociales y arquetipos psicológicos"³ (Simon A., 2021, p. 24). Además, hay otra tendencia de la crítica que consiste en destacar los aspectos negativos vinculados con los animales. En *La vorágine*, es cierto que varios animales representan el envilecimiento y la pérdida de la humanidad, como lo muestra Jean Franco. Según él, lo que causa la caída del hombre es "su propia naturaleza, su instinto animal" (Franco J., 1987, p. 144-145). Por ejemplo, al final de la novela, cuando Cova y Barrera se pelean, son comparados con serpientes, lo que puede ser un símbolo de bestialidad y de pérdida de dignidad (Franco J., 1987, p. 145). La identidad entre el animal y la degradación es un topos en la literatura, que Rivera hace suyo. Sin embargo, además de este topos, el autor da a ver otras imágenes de los animales que son más neutras, incluso positivas. La novela explora las relaciones de hibridación que disminuyen las fronteras entre los humanos y los animales.

El objetivo de este estudio es el de mostrar la riqueza de las formas animales en *La vorágine*, en una perspectiva *zoopoética*. Deseamos dejar al margen la interpretación únicamente simbólica para enfocarnos en la cuestión animal en toda su complejidad. Consideraremos el conjunto de relaciones que unen a los humanos y a los animales, tales como la dominación, el cuidado o también la hibridación. Para estructurar el análisis, podemos subrayar dos grandes tipos de relaciones entre los seres humanos y los animales que coexisten en la novela: el *antropocentrismo*, fundado en una idea de superioridad del ser humano sobre los no-humanos; el *zoocentrismo*, que reconoce más el valor de los animales (Gouabault E. y Burton-Jeangros C., 2010, p. 300 y 302).

El *antropo-centrismo* o la frontera entre el mundo humano y el mundo animal

La primera relación entre los humanos y los animales que podemos estudiar es la de Cova con la fauna que le rodea. Es importante recordar que la narración, a la primera persona, expone principalmente el punto de vista de Cova. Aunque el libro da voz a otros personajes como Clemente Silva o El Pipa, es la voz de Cova la que se impone. Por eso empezaremos a examinar la relación de Cova con los animales. Esta relación está basada en la idea de frontera. Tanto los animales domésticos como los animales salvajes son considerados con una cierta distancia. Los primeros son tratados por Cova y por los llaneros como herramientas de trabajo, lo que implica una distancia en el sentido de desprecio; al

2 Traducción del francés: "La *zoopoétique* ne s'intéresse dès lors pas simplement aux textes mettant en scène les bêtes de façon massive ou abordant la question animale de façon frontale, [...] mais aussi à leur discrète et indéçise transversalité, dans des œuvres où on ne les attend pas, voire reléguées dans les marges de l'histoire littéraire."

3 Traducción del francés: le "statut symbolique importe certes à la *zoopoétique*, mais il était temps d'arrêter de les considérer uniquement comme des allégories sociales, des archétypes psychologiques".

contrario, los segundos son idealizados, pero se quedan alejados porque son más frutos de la imaginación que verdaderos animales. Por consiguiente, todo es visto bajo el prisma humano: o el animal es un instrumento al servicio del hombre, o es un objeto deformado por su imaginación. Eso corresponde al concepto de *antropocentrismo*, que consiste en pensar en "el animal en función del interés que puede tener para el humano, nunca para sí mismo"⁴ (Gouabault E. y Burton-Jeangros C., 2010, p. 300). Salvaje o doméstico, el animal es considerado según un punto de vista antropocéntrico.

No obstante, hay que recordar que los términos "doméstico" y "salvaje" son nociones confusas, que no tienen realmente sentido para la antropología. El antropólogo Jean-Pierre Digard define la domesticación según los criterios de protección, de alimentación y de reproducción, que dependen de la acción del hombre (Digard J.-P., 1991, p. 71). Pero el error sería de considerar la domesticación como estable y acabada, mientras que "ninguna especie ha sido nunca total o definitivamente domesticada"⁵ (Digard J.-P., 1991, p. 70). Mejor podemos decir que existen grados de domesticación. Jean-Pierre Digard muestra que hay permeabilidad entre los dos estados y que la frontera entre "doméstico" y "salvaje" no es "fijada una vez y para siempre"⁶ (Digard J.-P., 1999, p. 161). Además, lo que algunas sociedades consideran como salvaje es visto por otras como totalmente familiar o domesticado. Esta idea es desarrollada por Philippe Descola en el capítulo "El huerto y la selva" de *Más allá de naturaleza y cultura* (Descola P., 2012, p. 74). Descola muestra que, para el pueblo achuar, la selva y la fauna son muy bien conocidas. Los animales que el cazador encuentra no son bestias salvajes, sino "seres casi humanos a quienes debe seducir y halagar para sustraerlos al influjo de los espíritus que los protegen" (Descola P., 2012, p. 78). Así, la representación que hace Cova de la selva como infierno y lugar salvaje corresponde a una concepción muy parcial del mundo natural. Pero veremos que, en los intersticios del texto, otro punto de vista aparece, el de los personajes guahibos, para quienes las fronteras entre salvaje y doméstico son muy diferentes.

A pesar de todo, no podemos dejar de lado la cuestión de la oposición entre doméstico y salvaje, porque el narrador la utiliza y hay que estudiarla. Encontramos la palabra "salvaje" varias veces en la narración, y se opone al término "domesticadas" que figura, por ejemplo, en este pasaje: "¡Pobre fantasía de los poetas que sólo conocen las soledades domesticadas!" (Rivera J. E., 1990, p. 296). El narrador tiene una relación diferente en función del estado del animal: las bestias domésticas son consideradas como meros recursos, mientras que la fauna salvaje es fuente de fascinación, porque es desconocida. El personaje de Cova recuerda las figuras de exploradores europeos en busca de nuevas especies vegetales y animales. En consecuencia, tenemos que estudiar estas dos relaciones, destacando siempre la distancia que subsiste entre el narrador y los animales.

El animal doméstico, un recurso

Para empezar, el adjetivo "doméstico" incluye realidades diferentes y parece muy complejo. En el sentido estricto, el animal doméstico es criado por el hombre porque representa un servicio o una fuente de beneficios (Gresle F. et al., 1994, p. 94). Por lo tanto, se trataría de todos los animales que pueden ser utilizados como herramienta de trabajo. Sin embargo, con la evolución de nuestra percepción de los animales desde el siglo XIX (Gouabault E. y Burton-Jeangros C., 2010, p. 302)⁷, la idea de domesticación ha sido extendida a los animales que no tienen una función utilitaria y que llamamos generalmente "animal de compañía". En *La vorágine*, los animales domésticos son principalmente útiles, pero, de vez en cuando, hay animales que hacen pensar en los animales de compañía. La oposición entre el animal-recurso y el animal que no tiene utilidad existe en la novela de Rivera, aunque aparentemente es de importancia secundaria. Cuando Cova llega por primera vez a La Maporita, describe dos tipos de pájaros: el pavo real y la gallina. El primero tiene únicamente una función ornamental, como lo sugiere la frase de Cova: "Alrededor de la huerta daban fresco los platanales, de hojas susurrantes y rotas, dentro de la cerca de guadua que protegía la vivienda, en cuyo caballete lucía sus resplandores un pavo real" (Rivera J. E., 1990, p. 99). El "caballete" indica que el

4 Traducción del francés: "pensez qui ne se préoccupe véritablement que de l'humain, ou pense l'animal dans l'intérêt qu'il peut avoir pour l'humain, jamais pour lui-même [...]."

5 Traducción del francés: "aucune espèce n'est jamais totalement ni définitivement domestiquée."

6 Traducción del francés: "elle n'est pas [...] fixée une fois pour toutes".

7 Los autores de este artículo notan una evolución de las sensibilidades en el siglo XIX, con la aparición de una nueva función, la de los animales ociosos, los animales de compañía, o pet en inglés.

pájaro está en lo alto y que parece dominar la escena. La descripción de este animal es positiva. Al contrario, las gallinas son consideradas como recursos y se sitúan abajo, puesto que Sebastiana les echa grano, gritando palabras secas: "- ¡Chite, uise! - gritó tirando una cáscara a las gallinas que escarbaban la era" (Rivera J. E., 1990, p. 99). La antítesis espacial representa una diferencia de consideración según la función de los animales, en el seno mismo de las especies domesticadas: algunos están sujetos a consideración; otros son simples recursos. En este estudio, nos enfocaremos en los animales de recursos, porque están más representados que los otros. No obstante, hay que tener presente la idea de que en la novela coexisten muchas formas de domesticación y que no se limita al sentido estricto. En *La vorágine*, el animal-recurso tiene diferentes funciones, definidas en relación con las necesidades humanas. En una lógica antropo-céntrica, el animal beneficia siempre al ser humano, de varias maneras, que vamos a explorar.

Desde el principio, los animales aparecen como medios para trasladarse o para trabajar. Los caballos, por ejemplo, son omnipresentes en la obra y les permiten viajar a los hombres: "Por las afueras del pueblo pasamos a prima noche, y desviando luego hacia la vega del río, entre cañaverales ruidosos que nuestros jamelgos descogollaban al pasar, nos guarecimos en una enramada donde funcionaba un trapiche" (Rivera J. E., 1990, p. 82). La palabra "jamelgos", en plural, expresa tanto el desprecio como la ausencia de singularidad. Los caballos forman un conjunto del cual ninguno se destaca, ni por su apariencia, ni por su nombre. Su única función es la de llevar a los hombres y la de cortar las cañas frente a ellos. Hay también otro tipo de animal doméstico que encontramos con frecuencia en la novela, a saber, el buey. En las primeras páginas, Cova describe la labor de un grupo de bueyes: "por el resplandor de la hornilla donde se cocía la miel cruzaban intermitentes las sombras de los bueyes que movían el mayal y del chicuelo que los aguijaba" (Rivera J. E., 1990, p. 82). Como los "jamelgos", los bueyes no son caracterizados por un nombre y se utilizan por su fuerza. Además, el buey es el arquetipo de la bestia de carga, y con los caballos, es el primer animal que aparece en la novela. Es como si Cova se limitara a representar los animales como objetos útiles, porque tiene un concepto muy "clásico" de la domesticación.

Pero cuando hablamos del animal-recurso, no pensamos solamente en la fuerza del trabajo. El animal es también una fuente de lucro. Los gallos son criados en un objetivo muy preciso, para las apuestas. Los hombres los adiestran para las peleas y los consideran como meros objetos. A este respecto, podemos analizar este extracto:

Rabiosos, entre el vocerío de los espectadores que ofrecían gabelas, se acometieron una y otra vez, se cosían a puñaladas, se prendían jadeantes; y donde agarraba el pico, entraba la espuela, con tesón homicida, entre el centelleo de los plumajes, entre el salpique de la sangre ardorosa, entre el ruido de las monedas en el estadio, entre la ovación palmoteada que hizo la gente cuando vio rodar al canaguay con el cráneo abierto, sacudiéndose bajo la pata del vencedor, que erguido sobre el moribundo saludó a la victoria con un clarineo triunfal (Rivera J. E., 1990, p. 157).

Notamos que, en esta escena muy violenta, los cuerpos de los gallos son descritos como simples pedazos. El cuerpo del animal no es considerado en su totalidad, sino de forma fragmentada, como lo vemos con los términos "pico", "espuela", "plumajes", "cráneo" y "pata". El animal ya no tiene integridad y llega a ser solo un medio de ganar dinero. El espectáculo sangriento, en vez de afectar a Cova y a los llaneros, suscita alegría. Los gritos estallan en un ambiente casi épico, lo que hace olvidar el horror de la escena. Asimismo, durante toda la pelea, hay referencias al dinero - "ofrecían gabelas", "el ruido de las monedas" - lo que contribuye a hacer de los animales simples objetos de especulación. En cuanto a los otros animales, forman parte de este sistema lucrativo porque son considerados como moneda. Los gallos son los animales por los que se apuesta, y los toros son la moneda de la apuesta. Es lo que muestra estas palabras de Zubieta: "- ¡Voy cien toretes al requemao contra el canaguay! [...] - ¡Escojo el pollo y voy las doscientas cincuenta reses que le gané a los dados!" (Rivera J. E., 1990, p. 155). Por lo tanto, casi todos los animales domésticos están encerrados en esta mecánica lucrativa: se les reduce a una función pecuniaria.

Finalmente, en *La vorágine*, los hombres parecen utilizar a los animales como símbolos de valor y de fuerza. Una vez más, vemos que el animal no es considerado para sí mismo, sino como medio. La doma de los caballos y de los toros es un criterio para estimar el grado de valor de un hombre, como lo

muestra la pregunta de Zubieta, que quiere asegurarse del valor de Cova: "- ¿Y gloria, por qué? - interrogó el viejo -. ¿Sabe montá? ¿Sabe enlazá? ¿Sabe toreá?" (Rivera J. E., 1990, p. 141). La valentía del hombre depende de su habilidad a someter la fauna que le rodea. Esta relación entre los hombres y los animales es una característica de las "novelas de la tierra" (Rozotto D., 2019, p. 126) que dan mucha importancia al tema de la doma. Por ejemplo, en *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos, Santos Luzardo adquiere el respeto de los llaneros cuando muestra su capacidad de domar a los animales. La doma es un símbolo de valor en esta novela. Los animales son también símbolos de superioridad, porque permiten trasladarse más rápidamente y en altura. Sin su caballo, Cova se siente más vulnerable. Lo vemos cuando se separa de su alazán: "Cuando mi alazán sudoroso se sacudió, libre de la montura, [...] me sentí indefenso y solo" (Rivera J. E., 1990, p. 194). Además, para Cova, el dominio de los animales representa un ideal de "virilidad". En una de sus muchas fantasías, el narrador se imagina domando un toro bajo la mirada admirativa de Alicia, como lo dice aquí:

¡Decidí luego irme del ható sin esperar a las mujeres, y aparecer una tarde, confundido con los vaqueros, trayendo a la cola del potrejón algún toro iracundo, que me persiguiera bufando y me echara a tierra la cabalgadura, para que Alicia, desfallecida de pánico, me viera rendirlo con el bayetón y mancornarlo de un solo coleo, entre el anhelar de la peonada atónita! (Rivera J. E., 1990, p. 164).

Cova subraya la fuerza y la furia del toro con el adjetivo "iracundo" para aumentar su propio valor de domador capaz de someter a un animal tan peligroso. De nuevo, según el narrador, el animal sirve ante todo para impresionar a las mujeres y a probar su valentía. El toro no es considerado por sí mismo, sino como un animal-recurso.

Por consiguiente, en *La vorágine*, la mayor parte de los animales domésticos son considerados por los hombres como fuerzas de trabajo, fuentes de lucro, símbolos de valor, de superioridad o de virilidad. Eso contribuye a mantener una distancia tan física como afectiva entre los seres humanos y los animales, porque la relación está basada en el principio de utilidad más que de reconocimiento. Al contrario, los animales salvajes fascinan más a Cova, y no tienen función de recurso. Sin embargo, vamos a ver que esta idealización implica una distancia ineluctable entre Cova y la fauna.

El animal salvaje: ¿objeto poético?

Muchos animales salvajes son descritos por Cova de manera muy estética, incluso enfática. El narrador compara a los animales con objetos de arte y a la selva con edificios. Todo es visto bajo el prisma artístico y poético del hombre. Pero esta idealización artística no significa que Cova este más cerca de los animales salvajes que de los domésticos. Es un fenómeno que constata la antropología: los animales salvajes son "más fascinantes para la mayoría de la gente, principalmente urbana, porque están lejos y, por tanto, son más fáciles de idealizar"⁸ (Gouabault E. y Burton-Jeangros C., 2010, p. 305). Antes de trasladarse a los llanos, Cova llevaba en Bogotá una vida de poeta, muy alejada de las realidades de la selva. Este bagaje poético modela profundamente su relación con la fauna salvaje que encuentra.

Para empezar, una de las primeras imágenes de la fauna de los llanos se acerca más a un cuadro religioso y romántico europeo que a una descripción de las especies locales. Por ejemplo, podemos concentrarnos en este extracto:

Bajo la gloria del alba hendieron el aire los patos chillones, las garzas morosas como copos flotantes, los loros esmeraldinos de tembloroso vuelo, las guacamayas multicolores. Y de todas partes, del pajonal y del espacio, del estero y de la palmera, nacía un hálito jubiloso que era vida, era acento, claridad y palpitación. Mientras tanto, en el arrebol que abría su palio inconmensurable, dardeó el primer destello solar y, lentamente, el astro, inmenso como una cúpula, ante el asombro del toro y la fiera, rodó por las llanuras, enrojeciéndose antes de ascender al azul.

8 Traducción del francés: "Ces animaux [...] semblent d'autant plus fascinants pour le grand nombre, majoritairement urbain, qu'ils sont éloignés et donc plus aisément idéalisables."

Alicia, abrazándome llorosa y enloquecida, repetía esta plegaria: ¡Dios mío, Dios mío! ¡El sol, el sol! (Rivera J. E., 1990, p. 91).

Cova hace un retrato muy vivo y colorado de la fauna. Casi todos los pájaros son descritos con un adjetivo de color: "chillones", "esmeraldinos", "multicolores". Estos colores responden al "arrebol" del cielo y al astro "enrojeciéndose", lo que crea una armonía visual. Además, esta descripción es una pintura idealizada por las referencias a la religión, con las expresiones "plegaria" y "Dios mío". La naturaleza es también transformada en una arquitectura religiosa, con las metáforas del "palio" y de la "cúpula". En consecuencia, Cova da una nueva forma a la naturaleza y a la fauna con su mirada occidental y religiosa. Hay una distancia entre el prisma poético de Cova y las especies locales, como lo muestra Montserrat Ordóñez: "La aurora, las estrellas, el arrebol y el sol están personificados, y se contempla la naturaleza como reflejo sangriento del arte [...]. Contrasta un vocabulario culto y modernista, de metáforas religiosas [...] con las referencias a la flora y a la fauna de la región"⁹. Esta representación muy estética de la fauna salvaje está presente a lo largo de la narración, como lo muestra el pasaje del "bosque del garcero", en el que Cova pinta el espacio como un verdadero santuario, colorado y armonioso. Multiplica las comparaciones con elementos arquitecturales religiosos y personifica a los animales:

¡Bendita sea la difícil landa que nos condujo a la región de los revuelos y la albura! El inundado bosque del garcero, millonario de garzas reales, parecía algodonal de nutridos copos; y en la turquesa del cielo ondeaba, perennemente, un desfile de remos cándidos, sobre los cimborios de los moriches, donde bullía la empeluzada muchedumbre de polluelos. [...]

Pensativo, junto a las linfas, demoraba el garzón soldado, de rojo quepis, heroica altura y marcial talante, cuyo ancho pico es prolongado como una espada; y a su redor revoloteaba el mundo babélico de zancudas y palmípedas desde la corocora lacre, que humillaría al ibis egipcio, hasta la azul cerceta de dorado moño y el pato ilusionante de color de rosa, que en el rosicler del alba llanera tiñe sus plumas (Rivera J. E., 1990, p. 203-204).

Encontramos de nuevo el vocabulario pictórico con los adjetivos de color - "turquesa", "rojo", "lacre", "rosa", "azul", "dorado" - y también el léxico religioso, el pasaje empezando con la expresión "Bendita sea" y continuando con referencias a una arquitectura religiosa - con la palabra "cimborios" - así como a la torre de Babel del Antiguo Testamento. Bajo la pluma de Cova, la fauna y la naturaleza colombianas se transforman en un retrato religioso occidental. Además, notamos una tendencia al antropomorfismo: el garzón es transformado en "soldado" de apariencia heroica y marcial. También, Cova le da continuidad a una tradición épica con la evocación de la "espada". Por lo tanto, los animales salvajes descritos por Cova son maravillosos y parecen casi fantásticos. Su imaginación modela profundamente la fauna y el entorno. Sin embargo, aunque la fauna sea transfigurada por la belleza de los colores y de las metáforas, no significa que Cova la considere siempre armoniosa. Pinta también a la naturaleza como un lugar de antagonismo y de crueldad. Por ejemplo, describe a los caimanes y a los caribes feroces que devoran polluelos:

El transparente charco nos dejó ver un sumergido ejército de caimanes, en contorno de las palmeras, ocupado en recoger pichones y huevos [...]. Nadaba pues dondequiera la innúmera banda de caribes, de vientre rojizo y escamas plúmbeas, que se devoran unos a otros y descarnan en un segundo a todo ser que cruce las ondas de su dominio, por lo cual hombres y cuadrúpedos se resisten a echarse a nado, y mucho más al sentirse heridos, que la sangre excita instantáneamente la voracidad del terrible pez (Rivera J. E., 1990, p. 204).

Este pasaje se sitúa justo después del retrato casi religioso del "bosque de garcero", pero la tónica de la narración cambia totalmente: pasa de la armonía al horror. Cova describe una especie de peces que se devoran entre ellos, en una lucha incesante. No obstante, esta ruptura esconde en verdad una continuidad porque la escena es todavía narrada de manera muy estética con un vocabulario épico: se trata de "ejército", de "banda" y de "sangre". Además de observar la violencia del entorno, Cova llega incluso a buscarla, porque tiene una fascinación romántica para las fuerzas que se entrecocan.

9 Nota núm. 17 de Montserrat Ordóñez en Rivera J. E., 1990, p. 91.

Utiliza un ritmo ternario, en una celebración lírica de los elementos: "¡Quisiera librar la batalla de las especies, morir en los cataclismos, ver invertidas las fuerzas cósmicas!" (Rivera J. E., 1990, p. 289). Los animales, como "especies" en lucha, tomarían parte en una gigantesca batalla épica idealizada por Cova. Por lo tanto, incluso las situaciones más violentas de la novela son transformadas a través del prisma poético, lo que apoya la idea de una distancia irreductible entre la verdadera fauna y los animales transfigurados por la imaginación del narrador.

Pero poco a poco, parece que Cova deja a un lado su visión literaria de la fauna salvaje. La novela puede ser interpretada como un viaje en el que Cova abandona sus ilusiones poéticas para iniciarse a la vida real. En efecto, al fin del relato, rechaza las imágenes poéticas y destaca el contraste entre su imaginación y la selva real: "¡Nada de ruiseñores enamorados, nada de jardín versallesco, nada de panoramas sentimentales! Aquí, los resposos de sapos hidrópicos, las malezas de cerros misántropos, los rebales de caños podridos" (Rivera J. E., 1990, p. 296). Notamos que este rechazo de la imaginación no implica nuevos vínculos más estrechos con los animales y el entorno. La fauna está mantenida a distancia. A la fascinación se sustituye el asco, como lo indican los adjetivos "hidrópicos" y "podridos". Cova nunca intenta comprender su entorno ni coexistir con los animales. Es la idea de Claudia Hachenberger, que interpreta "la perspectiva binaria del narrador como representante del progreso capitalista y neocolonialista, que se enfrenta a la naturaleza vista como impenetrable sin posibilidad de supervivencia porque no está dispuesto a reconsiderar su punto de vista [...]" (Hachenberger C., 2021, p. 31). El rechazo del entorno salvaje alcanza su punto máximo al final de la novela, cuando los caribes devoran Barrera. En este fragmento, asco y temor se combinan:

[...] descoyuntado por la fatiga, presencié el espectáculo más terrible, más pavoroso, más detestable: millones de caribes acudieron sobre el herido, entre un temblor de aletas y centelleos, y aunque él manoteaba y se defendía, lo descarnaron en un segundo, arrancando la pulpa a cada mordisco, con la celeridad de pollada hambrienta que le quita granos a una mazorca (Rivera J. E., 1990, p. 382).

No encontramos metáforas, ni vocabulario religioso, ni adornos épicos. Al contrario, Cova destaca su repugnancia y su miedo, lo que corresponde más a una escritura naturalista muy cruda que a un estilo poético. En definitiva, no hay un punto medio entre la idealización de la fauna salvaje y su rechazo completo a causa del asco que suscita. La "perspectiva binaria" de Cova le impide establecer relaciones con los animales y mantener una distancia irreductible entre él y su entorno. Para Cova, los animales son recursos, fuentes de fascinación, bestias asquerosas, pero nunca seres frecuentados. Hay poca relación y poca comunicación entre el hombre y los animales. Como lo muestra Montserrat Ordoñez, esta actitud es la de un hombre que tiene una "visión dominante y patriarcal del Otro". El "Otro" puede incluir la "selva", el "indígena" o la "mujer" (Ordoñez M., 1990, p. 38). Cova también tiene una actitud despectiva hacia los animales, que forman parte de la "selva" al que se refiere Montserrat Ordoñez. Así, hay una oposición entre Cova y todos los seres que constituyen el "Otro" para él, y que a veces forman en la novela un conjunto solidario fundado en los principios de cuidado o de imitación. Además, encontramos metamorfosis, lo que permite decir que en ciertos pasajes Rivera subraya las "continuidades entre cuerpos humanos y animales" (Martínez Pinzón F., 2016, p. 151).

El zoo-centrismo o el enlace entre el animal y el ser humano

Al lado de la narración de Cova, existen otros relatos que forman contrapuntos. En los intersticios del texto, a través de la voz de otros personajes, encontramos vínculos con los animales menos conflictuales o interesados. Por ejemplo, los personajes de Sebastiana o de Mauco están más cercanos a los animales, lo que corresponde a una lógica zoo-céntrica, en la medida en que es una versión "empática y no instrumental"¹⁰ (Gouabault E. y Burton-Jeangros C., 2010, p. 302) de la relación con los animales. En vez de dominar a los animales, ciertos personajes les prestan atención, los curan o los imitan. A partir de entonces nos enfocaremos en estos vínculos muy complejos que unen a los humanos y a los animales, aunque no son los que aparecen en el primer plano de la novela.

10 Traducción del francés: "Cette notion va dans le sens d'une version empathique et non plus instrumentale des relations aux animaux."

Atención y observación

En primer lugar, podemos fijarnos en el caso de los perros, que revela una diferencia de consideración particularmente obvia en función de los protagonistas. En efecto, Cova y otros hombres consideran a los perros como animales-recursos: tienen una función de advertencia, por medio del ladrido. Además, los perros sirven para imponer miedo y violencia, como lo vemos en el pasaje donde Cova y Franco aterrizan al cacique: "Entonces, descolgando la carabina, cogí al cacique por la melena y lo hincó en la grava, mientras que Franco hacía ademán de soltar los perros" (Rivera J. E., 1990, p. 212). También, Cova y sus amigos ponen al mismo nivel a los perros y a los alimentos, reduciéndolos a meros objetos: "nos dimos a navegar sobre las enlagnadas sabanetas, [...] con perros y víveres, sacando, por turnos, en una concha, el agua impertinente de las lluvias" (Rivera J. E., 1990, p. 223). Al contrario, en una frase muy corta, surge otro vínculo entre el humano y el animal, basado en el afecto. Zoraida, en vez de considerar a los perros como instrumentos, les da cariño, así como lo indican las palabras de Franco: "Les está haciendo cariños a los dos perros" (Rivera J. E., 1990, p. 324). Este contacto con los perros hace contraste con el trato habitual reservado a los perros por Cova o Franco.

Pero la atención de Zoraida hacia los animales no es la única, porque otros protagonistas también se interesan por ellos. Podemos analizar el personaje de Mauco, por ejemplo. Como mago tuerto, es despreciado por Cova, que utiliza el sustantivo muy negativo "mamarracho" (Rivera J. E., 1990, p. 145) para describirle. Mauco no tiene valor según los criterios de Cova. Sin embargo, hace pensar en la figura antigua del ciego que tiene el conocimiento¹¹. Su discapacidad va de la mano con el poder de curar animales, cuyas vidas son generalmente subestimadas. Mauco hace parte de una comunidad de sufrimiento, y ayuda sin distinción a los humanos como a los animales. Clarita dice de él: "Cura personas y animales" (Rivera J. E., 1990, p. 145). Los humanos y los no-humanos son puestos al mismo nivel. El animal, como los hombres, es digno de atención. Más adelante, Mauco afirma él mismo sobre la necesidad de rezar tanto por los animales como por los seres humanos: "Sé muchas oraciones pa too. Pa topá las reses perdías, pa sacá entierros" (Rivera J. E., 1990, p. 145).

Por lo tanto, la relación entre los hombres y los animales puede basarse en la atención, pero también en la observación. En *La vorágine*, varios personajes sobreviven observando a los animales. El principio de imitación parece fundamental para vivir en la selva. Podemos hablar de *zoo-morfismo*, concepto que encontramos en el trabajo de Anne Simon. El *zoo-morfismo* no implica una transformación en el animal; consiste más "en hacer el otro sin perderse de vista, en ser cercano, sin olvidar que el *juego* y el *yo* se alimentan mutuamente"¹² (Simon A., 2021, p. 84). El *zoo-morfismo* no es una metamorfosis, sino una imitación del comportamiento animal por los hombres. Es una identificación que no llega a la fusión. Lo vemos en el contacto que Sebastiana tiene con el ganado. Se identifica con los animales, comparándose a ellos: "A mí me pasa lo que al ganao: sólo quero los pajonales y la libertá" (Rivera J. E., 1990, p. 129). Notamos que, en la frase de Sebastiana, la comparación con el animal es positiva, lo que es escaso. Así, la vida del ganado es símbolo de libertad, y podría ser imitada. Además, la novela describe la sobrevivencia de los seres humanos gracias a la observación de los animales. En vez de significar envilecimiento, la imitación del comportamiento animal es sinónimo de protección y de vida. Podemos enfocarnos en las aventuras del Pipa:

Muchas veces, para librarse del enemigo, se aplanó en el fondo de las lagunas como un caimán, y emergía sigiloso entre los juncales por renovar la respiración; y si los perros le nadaban sobre la cabeza, buscándolo, los destripaba y consumía, sin que los vaqueros pudieran ver otra cosa que el chapoteo de algunos juncos en el apartado centro de los charcones (Rivera J. E., 1990, p. 196).

El Pipa imita al caimán para escaparse de los enemigos. Reproduce sus movimientos y nada furtivamente como él para matar a los perros. Notamos también una oposición entre los animales domésticos representados por los perros y los animales salvajes encarnados por el Pipa, imitando al caimán. La narración describe dos universos antagonistas: el mundo doméstico y el mundo salvaje. Es como si el hombre tuviera que elegir entre los dos. Elegir el mundo salvaje significa adaptarse por imitación.

11 Pensamos en la figura de Tiresias en Edipo rey de Sófocles por ejemplo.

12 Traducción del francés: "il consiste à faire l'autre tout en ne se perdant pas de vue, à être limitrophe en gardant en mémoire que le jeu et le je s'alimentent l'un l'autre."

De la misma forma, otro personaje sobrevive observando animales: Clemente Silva. En la tercera parte, que cuenta la errancia de los caucheros a través de la selva, Silva representa la figura del guía. Posee una capacidad de observación que le permite dirigirse y evitar a los peligros. Cuando sus compañeros le acusan de haberlos perdido en la selva, Silva recuerda que él es el único que conoce siquiera un poco al entorno y que es su última ayuda: "¿Cómo podrías andar sin mí? ¡Yo soy la esperanza!" (Rivera J. E., 1990, p. 308). En este pasaje, Silva se distingue de los caucheros por su humildad y sus conocimientos. Este fragmento destaca dos actitudes opuestas frente a la selva:

Él les aconsejó no mirar los árboles, porque hacen señas, ni escuchar los murmurios, porque dicen cosas, ni pronunciar palabra, porque los ramajes remedan la voz. Lejos de acatar esas instrucciones, entraron en chanzas con la floresta y les vino el embrujamiento [...] (Rivera, J. E., 1990, p. 308-309).

Silva opta por la prudencia frente a la flora y la fauna, que el ser humano tiene que respetar, mientras que los caucheros son muy despreocupados. La selva parece vengarse, infligiéndoles el "embrujamiento". Justo después, los caucheros son devorados por las "tambochas", especies de hormigas voladoras. Silva descubre los restos de sus compañeros, que no han logrado irse de la selva: "Halló las calaveras y algunos fémures." (Rivera J. E., 1990, p. 314). Al contrario, Silva es el único que consigue sobrevivir, porque "sabe escuchar la voz de los árboles" (Martínez Pinzón F., 2016, p. 165), observar a los animales y a la vegetación, como lo vemos aquí:

Sin fuego ni fusil, vagó dos meses entre los montes, hecho un idiota, ausente de sus sentidos, animalizado por la floresta, despreciado hasta por la muerte, masticando tallos, cáscaras, hongos, como bestia herbívora, con la diferencia de que observaba qué clase de pepas comían los micos, para imitarlos.

No obstante, alguna mañana tuvo repentina revelación. Paróse ante una palmera de cananguche, que, según la leyenda, describe la trayectoria del astro diurno, a la manera del girasol. Nunca había pensado en aquel misterio. Ansiosos minutos estuvo en éxtasis, constatándolo, y creyó observar que el alto follaje iba moviéndose pausadamente, con el ritmo de una cabeza que gastara doce horas justas en inclinarse desde el hombro derecho hasta el contrario. La secreta voz de las cosas le llenó su alma. ¿Sería cierto que esa palmera, encumbrada en aquel destierro como un índice hacia el azul, estaba indicándole la orientación? (Rivera J. E., 1990, p. 314-315).

El vocabulario de la observación está muy presente, con los verbos "observaba", "constatándolo" y "observar". Esta capacidad de observación y de imitación le salva dos veces: le permite alimentarse de la misma manera que las "bestias herbívoras" y no morir de hambre; favorece su orientación, por medio de la palmera. En vez de despreciar a los micos, estudia su alimentación y reproduce su comportamiento, en una lógica de *zoo-morfismo*. Al contrario de los caucheros, Silva sale de apuros, como si la selva hubiera sido indulgente con él a causa de su humildad. Por lo tanto, las comparaciones con los animales y la imitación de sus comportamientos no significan degradación, sino supervivencia. Eso contrasta con los vínculos que Cova tiene con los animales, fundados en el principio de la dominación. Pero la relación de imitación es una de las que existen entre el animal y el ser humano: veremos que otras existen.

Hibridación y metamorfosis

Aunque la voz de Cova se impone en la novela, Rivera reserva un espacio para desarrollar otro concepto de la naturaleza. En vez de presentar solo una frontera entre la cultura humana y el entorno natural, Rivera deja ver la fusión de los dos. Eso hace pensar en las "disposiciones del ser" de Philippe Descola. Según él, podemos oponer el "animismo" (Descola P., 2012, p. 199) al "naturalismo" (Descola P., 2012, p. 260). El primero "se funda en la heterogeneidad corporal de clases de existentes dotados, empero, de una mente y una cultura idénticas" (Descola P., 2012, p. 261), mientras que el segundo establece una frontera tanto física como mental entre lo humano y lo no-humano. El naturalismo está relacionado con el etnocentrismo, que considera al hombre diferente de la naturaleza. Al contrario, el animismo supone una continuidad entre los seres humanos y otras formas de vida, sean animales o vegetales. En *La vorágine*, aparecen de vez en cuando representaciones del animismo, que rompe la

oposición entre la naturaleza y la cultura. La novela podría reflejar una tendencia de algunas culturas latinoamericanas, que rechazan esta oposición, como lo muestra Philippe Descola: "[...] en América del Sur, la naturaleza no se opone a la cultura: la prolonga y la enriquece en un cosmos donde todo se ajusta a las medidas de la humanidad." (Descola P., 2012, p. 40). Por lo tanto, Rivera nos muestra varios tipos de fusión entre el ser humano y el animal, que van de la unión de las almas hasta la metamorfosis física. Podemos hablar de hibridación en la medida en que hay siempre una confusión entre lo humano y lo no-humano.

En *La vorágine*, parece que los seres híbridos se encuentran más en el entorno salvaje de la selva que en los espacios conocidos por Cova, como la ciudad o los llanos. En efecto, cuando Cova penetra en el seno de la selva, ve las primeras manifestaciones de la hibridación. Podemos analizar el pasaje cuando Cova vive con los Guahibos y trae dos patos grises. El narrador halla un pato muerto, que da a los perros para que se lo coman. Pero mirando la escena, el cacique de la familia empieza a gritar y a dar "sollozos de despedida" (Rivera J. E., 1990, p. 207). El intérprete de Cova le explica esta reacción:

Entonces me advirtió nuestro intérprete que las almas de aquellos bárbaros residen en distintos animales, y que la del cacique se asemejaba a un pato gris. Probablemente moriría de sugestión por haber contemplado el ave sin vida, y la tribu se vengaría de mi "homicidio". Apresuráme a sacar el otro pato y lo dejé revolotear entre la ramada; al verlo, el indio quedóse en éxtasis ante el milagro y siguió los zigzags del vuelo sobre la plenitud del inmediato río (Rivera J. E., 1990, p. 207).

Tenemos que preguntarnos sobre la función de este pasaje en la novela. A primera vista, podríamos pensar que es una mera anécdota utilizada por Cova con el propósito de poner en ridículo las creencias de los Guahibos, como lo muestra esta frase: "El pueril incidente bastó para acreditarme como ser sobrenatural, dueño de almas y destino." (Rivera J. E., 1990, p. 208). Según él, los gritos del cacique son pueriles y ridículos. Sin embargo, el dispositivo narrativo permite una crítica subyacente de este punto de vista eurocéntrico. Con esta anécdota, Rivera desacredita a su propio personaje, destacando su desprecio para otras religiones. Es lo que subraya Montserrat Ordoñez: "Lo significativo de la narración, sin embargo, consiste en que transparenta las contradicciones del narrador. El tratamiento que Cova les da a los indígenas es una manera más de delatarse." (Ordoñez M., 1990, p. 38-39). Por lo tanto, podemos interpretar este pasaje como una manera de denunciar la arrogancia del narrador mientras valoriza un concepto animista de la naturaleza. En efecto, la actitud del cacique revela una relación animista con los animales, según el concepto de Descola, que define el animismo como "la atribución que los humanos hacen a los no-humanos de una interioridad idéntica a la suya" (Descola P. 2012, p. 199). Para el cacique, el alma del pato tiene un valor inestimable porque es semejante a la suya. Aunque los cuerpos no son iguales, las almas sí. Es un primer ejemplo de hibridación en la novela, pero no es el único.

El personaje de Mapiripana es también una figura híbrida muy interesante. Su presencia es limitada a dos secciones en la novela, lo que, por lo visto, hace de ella un personaje secundario. No obstante, como lo dice Germán Bula, "no puede tratarse su historia como algo marginal, como una anécdota folclórica." (Bula G., 2009, p. 120). Este relato dice mucho sobre la relación del ser humano con la naturaleza y con los animales. El trabajo de Germán Bula nos recuerda que Mapiripana es un símbolo y una "sinécdoque de la naturaleza entera" (Bula G., 2010, p. 73). Rivera parece inspirarse de la diosa Artemisa, que encarna también a la naturaleza, y más precisamente a los animales. En efecto, la "indiecita Mapiripana es señora de las bestias, y viaja costeano las playas, el lugar límite entre el agua y la tierra" (Bula G., 2009, p. 121), como Artemisa que "es también señora de las bestias" (Bula G., 2009, p. 121). Las dos figuras femeninas borran los límites entre lo humano y lo no-humano. Mapiripana "engendra un vampiro y una lechuza, difuminando fronteras biológicas" (Bula G., 2009, p. 123) y Artemis "garantiza que las fronteras entre salvaje y civilizado sean de algún modo permeables"¹³ (Vernant J.-P., 1998, p. 18). Por lo tanto, Mapiripana, a imitación de la figura mitológica, está en un punto intermedio entre los seres humanos y los animales. Esta doble función es duplicada por una hibridación física de Mapiripana. En efecto, su retrato destaca su apariencia humana y animal. En cuanto "indiecita" y "sacerdotisa" (Rivera J. E., 1990, p. 225), Mapiripana es humana, pero tiene

13 Traducción del francés: "Elle fait en sorte qu'entre le sauvage et le civilisé les frontières soient en quelque façon perméables."

también muchas características animales: grita como una bestia "en las espesuras"; tiene un "vestido de telarañas" y, sobre todo, su rostro es "peludo como el de un mono orangután" (Rivera J. E., 1990, p. 226). El misionero que Mapiripana persigue siente desagrado por esta apariencia animal, porque cierra los ojos "para no verle el rostro" (Rivera J. E., 1990, p. 226). Pero además de ser una figura híbrida, Mapiripana da a luz a dos animales: "un vampiro y una lechuza"¹⁴ (Rivera J. E., 1990, p. 226). Interpretamos el nacimiento de esta progenitura como una representación del mundo animal negado por el misionero, que se impone a él a la fuerza. La historia narrada por Heli Mesa evoca el vagabundeo del misionero acosado por sus propios hijos. Es como si los animales se vengaran de toda la violencia que el misionero había infligido a las mujeres y a la selva, como lo muestra este pasaje: "En otros tiempos vino a estas latitudes un misionero, que se emborrachaba con jugo de palmas y dormía en el arenal con indias impúberes." (Rivera J. E., 1990, p. 226). Cuando el misionero le ruega a Mapiripana que lo libere de sus hijos, ella se niega y compara a los dos animales con sus arrepentimientos. Le dice: "¿Quién puede librar al hombre de sus propios remordimientos?" (Rivera J. E., 1990, p. 227). El vampiro y la lechuza encarnan todo lo que el hombre ha negado y despreciado, es decir, la selva, la fauna y a los otros humanos. Este relato funciona como un apólogo que inscribe en el seno de la novela la necesidad de considerar a todas las formas de vidas, en una lógica más empática de la del misionero o de Cova. Por cierto, el misionero puede ser considerado como un doble del narrador¹⁵. La condena del misionero vale también para Cova. Por fin, esta historia acaba con una metamorfosis, la del misionero en mariposa:

Antes de la agonía, en su lecho mísero de hojas y líquenes, lo halló la indiecita tendido de espaldas, agitando las manos en el delirio, como para coger en el aire a su propia alma; y al fenecer, quedó revolando entre la caverna una mariposa de alas azules, inmensa y luminosa como un arcángel, que es la visión final de los que mueren de fiebres en estas zonas (Rivera J. E., 1990, p. 227).

Notamos que el narrador del relato, Heli Mesa, interpreta la metamorfosis del misionero de manera muy racional y científica porque la imputa a las alucinaciones de las fiebres. Pero podemos interpretar también esta metamorfosis como real, en el contexto mágico y sobrenatural de este relato. El misionero se vuelve animal, como sus hijos. Cambia completamente de forma, lo que puede representar a la victoria del mundo animal sobre el desprecio humano. Así, esta historia afirma la necesidad de la reintegración del ser humano en el reino de los animales y en la naturaleza.

Como hemos dicho, los relatos del pato y de Mapiripana tienen lugar en la selva, en un mundo aparentemente más salvaje que el de los llanos. Pero encontramos también seres híbridos en la esfera conocida y doméstica. Eso inquieta a Cova, porque, en este mundo familiar, no puede relegar los fenómenos de hibridación en la categoría de la leyenda o de la superstición. Puesto que la selva es el mundo del Otro, Cova mantiene una distancia con él y no quiere creer en los relatos que oye. Al contrario, en un entorno familiar, la negación de la hibridación es más difícil. El primer caso de hibridación, aunque sea simbólico, se ocurre durante la doma de un caballo. Cova describe al jinete y al animal como un mismo ser, es decir, como un centauro: "tal como pudiera corcovear un centauro, subía en el viento, pegada a la silla, la figura del hombre, como torbellino del pajonal, hasta que sólo se miró a lo lejos la nota blanca de la camisa" (Rivera J. E., 1990, p. 121). La palabra "pegado" destaca la proximidad con el animal. Esta fusión es sorprendente, en la medida en que la doma supone una distinción por la dominación. Domando el caballo, el hombre afirma su superioridad y su diferencia. Pero paradójicamente, el relato muestra lo contrario: la figura del centauro es un símbolo de unión. En las "novelas de la tierra", es corriente representar la doma no como una separación sino como una fusión entre el hombre y el animal. En *Don Segundo Sombra*, la lucha entre Fabio y el toro se acaba con la unión de los cuerpos¹⁶ (Güiraldes R., 1996, p. 136). Como consecuencia, encontramos vínculos entre los humanos y los animales en situaciones donde no necesariamente les esperamos.

14 Notamos que la palabra "vampiro" es equívoca. En su diccionario de 1913, Zerolo da dos definiciones: "un cadáver que suponen salir del sepulcro a chupar la sangre de los vivos"; "Murciélago de gran tamaño. Entre las especies americanas las hay que chupan la sangre de algunos mamíferos y del hombre mismo, durante el sueño, ocasionando debilidad y malestar, generalmente pasajeros." Aquí nos inclinamos por la segunda acepción.

15 Por cierto, Germán Bula destaca las relaciones entre la trama principal de la novela y la historia de Mapiripana: "Hay que señalar aquí el paralelismo entre la historia de la Mapiripana y la de la novela en general, y la relación que existe entre Arturo y el Misionero, por una parte, y Alicia y la indiecita Mapiripana, por otra" (Véase Bula G., 2009, p.120).

16 El personaje principal, Fabio, mata a un toro y se hace uno solo con él: "- Esta carta te manda el bayo - le dije al toro, y le sumí el cuchillo en la olla hasta la mano. El chorro caliente me bañó el brazo y las verijas. El toro hizo su último esfuerzo por enderezarse. Me caí sobre él. Mi cabeza, como la de un chico, fue a recostarse en su paleta. Y antes de perder totalmente el conocimiento, sentí que los dos quedábamos inmóviles, en un gran silencio de campo, y cielo." (p. 136).

Más adelante, Cova está en un cuarto en el hato de Zubieta, que es también un entorno familiar y doméstico. Aquí, la novela cuenta una historia de hibridación y de metamorfosis. Enfermo, Cova es curado por Mauco, que es un personaje muy complejo. Cova le presenta así:

Admirado yo, observaba al hombruco, de color terroso, mejillas fofas y amoratados labios. Puso en el suelo, con solicitud minuciosa, el bordón en que se apoyaba, y encima el sombrero grasiento de roídas alas, que tenía como cinta un mazo de cabuyas a medio torcer. Por entre los harapos se le veían las carnes hidrópicas, principalmente el abdomen, escurrido en rollo sobre el empeine. Volvió, parpadeando, hacia la puerta el ojillo tuerto, para regañar a los muchachos que se asomaban (Rivera J. E., 1990, p. 144-145).

La expresión "hombruco" es interesante, porque muestra que Cova no le considera verdaderamente como hombre. El sufijo "diminutivo-peyorativo" (Pharies D., 2002, p. 511) *-uco* le quita en parte su carácter humano. Destaca la doble identidad de Mauco: es a la vez hombre y animal. Además, su retrato menciona rasgos que le acercan del mundo vegetal y animal. Tiene un "color terroso", un "mazo de cabuyas a medio torcer", y también un "abdomen". Generalmente, esta última palabra sirve para describir a la anatomía de los animales¹⁷. Mauco es un ser híbrido por excelencia, que posee características tanto humanas como animales. Pero también es capaz de metamorfosearse. La metamorfosis es el vínculo más avanzado entre el hombre y el animal. Mientras que la hibridación conserva tanto la esencia humana como la esencia animal, la metamorfosis implica una transformación física del hombre en animal. Por ejemplo, Mauco se transforma en plátano y después en hormiga. Esta metamorfosis ocurre cuando intenta escapar de la violencia humana, y más precisamente de la guerra:

Cuando el reclutamiento de la guerra grande me vinieron a cogé, y me les convertí en mata de plátano. Una vez me apañaron antes de acabá el rezo y me encerraron en una pieza, con doble yave; pero me volví hormiga y me picurié (Rivera J. E., 1990, p. 145)

La metamorfosis en animal representa una manera de huir dos veces del reclutamiento: Rivera sugiere que el mundo animal y vegetal es un refugio. Además, la hibridación y la metamorfosis están diseñadas para desestabilizar a las certezas humanas. Cova utiliza el léxico del asombro al relatar el encuentro con Mauco. El verbo "admirar", del latín *admiror*, contiene el significado del asombro. Cova evoca también sus "dudas" y su "asombro", intentando sondear las expresiones de Clarita: "Miré con asombro a Clarita [...]. Era convencida creyente, que manifestaba respeto fanático. Para ahuyentar mis dudas, expuso: -¡Guá chico!, Mauco sabe de medicina." (Rivera J. E., 1990, p. 145). Las dudas de Cova contrastan con la actitud de Clarita, que cree firmemente en los poderes de Mauco y que no se asombra de su hibridez ni de sus metamorfosis. La narración sugiere que Cova no está predispuesto a entrar en este mundo híbrido. La diferencia con Clarita, es que la duda le impide entrar en relación con Mauco. Por último, notamos que Cova no es el único personaje que está desorientado por la hibridación entre los animales y los seres humanos. Como Cova, el misionario vagabundea, intentando huir de Mapiripana y de sus hijos animales. La narración subraya su perturbación con el adjetivo "desorientado": "Y desde la que hoy se conoce con el nombre de Laguna Mapiripana, anduvo por tierra, salió al Guaviare, por aquí arriba, y, desorientado, remontólo en una canoa que halló clavada en un varadero" (Rivera J. E., 1990, p. 227). Esta errancia simboliza la incapacidad de entrar en el mundo animal y vegetal, como si el misionero, al igual que Cova, se quedara a las puertas de un universo en el que es incapaz de penetrar a causa de su escepticismo y de su actitud de superioridad. Así, en los intersticios del texto, la narración invierte la lógica antropocéntrica para dar rienda suelta a la metamorfosis que atenúa las fronteras entre los hombres y los animales.

Conclusiones

Desde una perspectiva ecocrítica y zoopoética, hemos demostrado que en la novela la relación entre los seres humanos y los animales no puede reducirse al simple principio de la alegoría. Por el contrario, la novela ofrece una imagen compleja y rica de los vínculos entre los dos. Los animales

¹⁷ En el diccionario de la Real Academia, encontramos esta definición de "abdomen": "Región del tronco de los animales vertebrados que contiene los órganos principales del aparato digestivo".

aparecen en toda su complejidad. A veces son objetos de dominación, son a veces de fascinación. Según el punto de vista antropocéntrico del narrador, el animal aparece también, de forma subyacente, como un ser digno de interés e incluso como semejante al hombre. Los fenómenos de hibridación y de metamorfosis que abundan en el relato están ahí para recordarnos que las fronteras entre los conceptos fijos de la naturaleza y de la cultura o del mundo salvaje y doméstico son inoperantes. *La vorágine* nos invita a recapacitar profundamente en las relaciones entre los animales y los seres humanos y a unir más al hombre con el reino animal, sin distinguirlo de él.

Referencias

- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Harvard University. Belknap Press.
- Bula, G. (2009). El hombre y la naturaleza en *La Vorágine*. Bula, G., y Bermúdez, R. *Alteridad y Pertenencia, Lectura Ecocrítica de María y La Vorágine*. Bogotá. Universidad de La Salle. p. 85-149.
- Bula, G. (2010). Ecocrítica: algunos apuntes metametodológicos. *Logos*. vol. 1. núm. 17. p. 63-76.
- Castillo Berchenko, A. (2002). Evento, espacio y personaje en *La vorágine* de José Eustasio Rivera. Franco, J. (dir.). *La vorágine*, de José Eustasio Rivera Los pasos perdidos, *d'Alejo Carpentier*. Lectures. Montpellier. Université Paul Valéry. ETILAL. Coll. Études américaines. núm. 2. p. 161-174.
- De Reynies, J., Gannier, O. (2016). Editorial. *(Re)lectures écrites : l'histoire littéraire européenne à l'épreuve de la question environnementale*. *Loxias*. Vol. 52. <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=8310>
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Digard, J.-P. (1991). Animaux domestiques. Bonte, P., y Izard, M. (dir.). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris. PUF. p. 69-72.
- Digard, J.-P. (1999). *Les français et leurs animaux: ethnologie d'un phénomène de société*. Paris. Fayard.
- Franco, J. (1987). Imagen y experiencia en *La vorágine*. Ordoñez, M. *La vorágine: Textos críticos*. Alianza Editorial Colombiana. p.135-147.
- Franco, J. (2002). *La vorágine* y Los pasos perdidos: parcours et écritures labyrinthiques. Franco, J., (dir.). *La vorágine*, de José Eustasio Rivera Los pasos perdidos, *d'Alejo Carpentier*. Lectures. Montpellier. Université Paul Valéry. ETILAL, Coll. Études américaines. núm. 2. p. 47-66.
- Gouabault, E., y Burton-Jeangros, C. (2010). L'ambivalence des relations humain-animal: Une analyse socio-anthropologique du monde contemporain. *Sociologie et sociétés*. vol. 42, núm. 1. p. 299-324.
- Gresle, F., Panoff, M., Perrin, M., y Tripier, P. (1994). *Dictionnaire des sciences humaines (sociologie, psychologie sociale, anthropologie)*. Paris. Nathan.
- Güiraldes, R. (1996). *Don Segundo Sombra*. Nanterre. ALLCA XX.
- Hachenberger, C. (2021). Una Selva Inhumana y Devoradora: Análisis Ecocrítico de la Novela *La Vorágine* (1924). *Latin American Literary Review*. vol. 48. núm. 97. p. 30-38.
- Heffes, G. (2014). Introducción. Para una Ecocrítica Latinoamericana: Entre la Postulación de un Ecocentrismo Crítico y la Crítica a un Antropocentrismo Hegemónico. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. núm. 79. p. 11-34.
- Martínez Pinzón, F. (2016). La voz de los árboles: poesía, fiebre y movilidad en *La vorágine*. *Una cultura de invernadero: trópico y civilización en Colombia (1808-1928)*. Iberoamericana. p. 139-168.
- Ordoñez, M. (1990). Introducción. Rivera, J. E. *La vorágine*. Madrid. Cátedra. p. 11-58.
- Pharies, D. (2002). *Diccionario etimológico de los sufijos españoles y de otros elementos finales*. Madrid. Gredos.
- Rivera, J. E. (1990). *La vorágine*. Madrid. Cátedra.
- Rozotto, D. (2019). El criollismo en la América de habla hispana: revisita y reflexiones sobre el patrimonio de una literatura centenaria. *Literatura (Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Literatura)*. núm. 21. p. 117-141.
- Simon, A. (2021). *Une bête entre les lignes: essai de zoopoétique*. Marseille. Wildproject.
- Suberchicot, A. (2012). *Littérature et Environnement : pour une écocritique comparée*. Paris. Champion.
- Vernant, J.-P. (1998). *La mort dans les yeux: figures de l'Autre en Grèce ancienne*. Paris. Hachette Littératures.

Cien años de *La vorágine*. La gentrificación crítica de la Selva en la edad del Capital

One Hundred Years of La Vorágine. The Critical Gentrification of Selva in the Age of Capital

Heike SCHARM
University of South Florida, Estados Unidos
heikescharm@usf.edu

Resumen

Se destaca en el presente artículo la gran relevancia de la obra de Rivera, no sólo por su valor literario, sino por su capacidad de construir, por medio de la confrontación entre humanidad y Naturaleza, un discurso sobre la modernidad global actual. A cien años de su publicación, se justifica situar la relectura de la novela de la Selva por dos razones esenciales: la primera recordar que José Eustasio Rivera escribe una de las primeras obras literarias donde se ejemplifica la dinámica transatlántica del Capitaloceno, entre Selva (el Sur global) y la metrópolis (el Norte global), y donde se introduce la devoración como leitmotiv para advertirnos del peligro de la autodestrucción. La segunda tiene que ver con la proyección vista desde nuestro hoy, las aparentes contradicciones e incongruencias se disuelven cuando leemos la Selva, gentrificada como concepto ecocrítico, más que una biorregión específica, es decir, como una denuncia del Capitaloceno condenado a devorarse a sí mismo.

Palabras clave: Capitaloceno, ecocrítica, Selva, gentrificación.

Abstract

This article highlights the great relevance of Rivera's work, not only for its literary value, but for its ability to construct, through the confrontation between humanity and Nature, a discourse on current global modernity. One hundred years after its publication, the rereading of the novel *La Selva* is justified for two essential reasons: the first is to remember that José Eustasio Rivera wrote one of the first literary works where the transatlantic dynamics of the Capitalocene is exemplified, between Selva (the global South) and the metropolis (the global North), and where devouring is introduced as a leitmotiv to warn us of the danger of self-destruction. The second has to do with the projection seen from our today, the apparent contradictions and incongruities dissolve when we read *La Selva*, gentrified as an ecocritical concept, rather than a specific bioregion, that is, as a denunciation of the Capitalocene condemned to devour itself.

Keywords: Capitalocene, ecocriticism, jungle, gentrification

Este año se cumple un siglo desde la primera publicación de *La vorágine* en 1924. En su introducción a la edición de Cátedra (1998), Montserrat Ordóñez nos recuerda el sinfín de lecturas e interpretaciones que la novela de José Eustasio Rivera ha inspirada. *La vorágine* ha mostrado una capacidad camaleónica de ajustarse a cualquier corriente crítica, cambio de cosmovisión o moda literaria, desde el modernismo, al feminismo marxista, al postmodernismo y a la ecoficción actual. El continuo interés de críticos tan diversos demuestra la gran relevancia de la obra de Rivera, no sólo por su valor literario,

sino además por construir, por medio de la confrontación entre humanidad y Naturaleza, un discurso sobre la modernidad global actual. Situar la relectura de la novela de la Selva¹ en este contexto contemporáneo del Capitaloceno se justifica por dos razones principales.

Primero, el auge de este género coincide con un momento histórico importante cuando la sociedad industrial se transforma en una economía del consumo. Los años veinte del siglo pasado forjan un nuevo tipo de consumidor con características muy particulares. Este "desiring subject", o sujeto deseante, se materializa en el protagonista Arturo Cova, cuyos diarios de viaje y cartas extradiegéticas inician y cierran la narración. Segundo, en la misma época en que una creciente demanda propulsa la producción de neumáticos o prendas de última moda, se evidencia aún más la estrecha relación entre el nuevo y viejo mundo, cuyo contacto inicia y nutre la llamada edad del Capital. Al crear paralelismos entre el siglo XVI y el siglo XX, *La vorágine* confirma que la modernidad occidental arranca en este primer encuentro transatlántico. Desde entonces, el tiempo histórico gira circularmente-acelerándose a modo de vorágine-cada vez con más intensidad y más poder destructor. La búsqueda del oro, la trata de esclavos, la explotación de los recursos naturales, la fiebre del caucho, la industria del petróleo, etc., construyen una modernidad que impulsa y se alimenta del consumo. Eustasio Rivera escribe una de las primeras obras literarias donde se ejemplifica la dinámica transatlántica del Capitaloceno, entre Selva (el Sur global) y la metrópolis (el Norte global), y donde se introduce la devoración como *leitmotiv* para advertirnos del peligro de la autodestrucción.

Cuando comparamos el diluvio de estudios ecocríticos publicados en el mundo académico norteamericano y europeo con la producción ecocrítica latinoamericana, se notan algunas diferencias dado que la primera arranca con los viajeros literatos del siglo XIX (tipo Richard Jeffreys, Henry David Thoreau, etc.), mientras que la segunda establece una genealogía con la novela de la Selva. Ambas corrientes (Norte y Sur) comparten importantes características, tales como el intento de superar la separación entre civilización (cultura, humanidad, lo racional/masculino) y Naturaleza (el mundo animal, la feminidad, el mundo indígena), o el rechazo del pensamiento dualista a favor de una cosmovisión relacional, con el fin de denunciar la lógica autodestructora del Capitaloceno. Ambas corrientes, Norte y Sur, están presentes en los discursos internos a *La vorágine*. La diversidad conceptual y narratológica interna de la novela se ha interpretado como un fallo de la obra en su tiempo (ejemplo). Sin embargo, desde la perspectiva de hoy, las aparentes contradicciones e incongruencias se disuelven cuando leemos la Selva, gentrificada como concepto ecocrítico, más que una biorregión específica, es decir, como una denuncia del Capitaloceno condenado a devorarse a sí mismo.

I. El Capitaloceno: el encuentro transatlántico y el inicio de la modernidad

El término Capitaloceno, de Jason W. Moore, es un neologismo que enfatiza la conexión entre el Antropoceno y el sistema capitalista global. Popularizado por Andreas Malm, David Ruccio, Donna Hathaway y otros en los últimos diez años, el Capitaloceno, como admite Moore, es "an ugly word for an ugly system" (5). Pero el feo neologismo ofrece un marco teórico perfecto para una relectura de *La vorágine* desde la actualidad, puesto que "[it] signifies capitalism as a way of organizing nature-as a multispecies, situated, capitalist world-ecology" (Moore 6). Situar la novela en el contexto del Capitaloceno también refuerza los aspectos transatlánticos internos a *La vorágine*, tan fácilmente desatendidos en lecturas donde se reduce el espacio de la selva amazónica a un lugar exótico, "virgen y sádica" (Curcio Altamar 124), que existe apartado de-y antagónico a- la metrópolis. Para apreciar la importancia de la novela como comentario crítico sobre la modernidad global de consumo, nos sirve recordar las palabras de Luis Prádanos, quien subraya la importancia del encuentro transatlántico para la fundación de la modernidad. Leer *La vorágine* como una obra transatlántica refleja el hecho de que "modernity did not begin in Europe and then radiate outwards, albeit imperfectly, to its colonies, but rather arose as a series of interconnected socioeconomic, political, ecological, and cultural systems from the colonial encounter itself [...]" (7). Rivera incluye amplias referencias a la colonización del siglo XVI en su novela, para mostrar que las atrocidades descritas no son más que la repetición de los abusos y violaciones con los que los colonizadores se apoderaron del continente.

1 .Opto por escribir "Selva" y "Naturaleza" con mayúscula, siguiendo la práctica ecocrítica, para dar énfasis en la artificialidad de ambos conceptos, desarrollados desde una posición antropocéntrica

Puesto que la explotación del caucho es uno de los temas centrales de la novela-el caucho siendo uno de los productos globales más rebuscados de la época-releer la novela desde la perspectiva del Capitaloceno nos sirve para mostrar cómo la novela deconstruye -y no refuerza- la separación y oposición entre ciudad y Selva, entre las Américas y Europa, entre la Naturaleza y la humanidad, entre el espacio interior y exterior, y entre el espacio literario y real.

La época de la colonización está presente en *La vorágine* por medio de mitos y leyendas. Por ejemplo, la mariposa azul evoca la leyenda de la indígena Mapiripana, violada y torturada por un misionero español en el siglo XVI. Esta leyenda cuenta que la niña, después de la violación, regresa del monte convertida en una criatura medio humana, medio animal. Para vengarse, ella encierra al misionero en una cueva y le chupa la sangre cada noche hasta dar luz a gemelos: un vampiro y una lechuza. El simbolismo es evidente para el contexto del Capitaloceno, ya que la leyenda de Mapiripana introduce el tema de la devoración sobre la cual se construye la modernidad de la edad del Capital.

El citado comentario de Prádanos de que la modernidad se inicia con el contacto entre Europa y América, nos invita a prestar más atención a la importancia de las miradas y crónicas de la conquista presentes en *La Vorágine*. La actitud de Cova hacia el mundo indígena, más las explotaciones brutales de las poblaciones del Amazonas, evocan el discurso económico de las cartas y crónicas de los colonizadores, cuyo objetivo era insistir en la rentabilidad del nuevo continente para la corona. Por ejemplo, cuando Arturo Cova encuentra a los indígenas en la Selva, los describe como seres híbridos que "llegaron desnudos" y "se parecían como las frutas de un mismo árbol", como si fueran una sub-especie entre el mundo humano, el mundo animal, y la vegetación. Situándolos en el mundo "natural" los deshumaniza y justifica su explotación. Además, al llamarlos "mansos, astutos, pusilánimes" (200), el viajero urbano evoca pasajes del diario de Colón donde se describen a los Tainos de un modo parecido, también con el fin de establecer su inferioridad por un lado y, por el otro, su utilidad para la economía española. Sin embargo, esta mirada arrogante del colonizador Cova no coincide con la del autor. Más bien, se trata de una crítica y una referencia directa a la primera colonización. Esto se hace evidente en las observaciones sobre la diversidad cultural indígena más tarde, las cuales contradicen directamente la percepción racista del protagonista.

II. Feminidad y Cheap nature: la emergencia del "sujeto deseante" en el Capitaloceno

La Vorágine sigue el patrón de un *Bildungsroman*, o novela de aprendizaje, en un mundo que imposibilita cualquier mejora o educación. Si comparamos, por ejemplo, *El Cándido*, o *el optimismo* (1759) del filósofo francés Voltaire con la novela de Rivera, vemos dos protagonistas que ambulan por tierras violentas en búsqueda de su amante y su El Dorado particular. En ambas obras se critica la noción de que la civilización occidental es el mejor mundo posible. Mientras que Voltaire se burla de la filosofía de Leibnitz, Rivera pinta, por medio del retorno fracasado a la Naturaleza, una realidad devastadora de la modernidad capitalista. Ambas obras son comentarios negativos sobre el mundo civilizado, desde dos momentos históricos diferentes. Irónicamente, el filósofo francés defendía la separación entre humanidad y naturaleza como un requisito para la civilización de la humanidad, mientras que el escritor colombiano demuestra que dicha separación nunca ocurrió.

Tanto Cándido como Cova se hacen testigos directos e indirectos de la crueldad humana, en medio de un mundo inhumano. Pero el aspecto más relevador que conecta ambas obras es la manera en la que se construyen los personajes femeninos, ya que la Cunegunda de Cándido cumple la misma función que la Alicia de Cova. Primero, ambas mujeres son el motivo del inicio del viaje por un mundo infernal. Cova sale de Bogotá hacia el llano para prevenir la boda arreglada de Alicia; más tarde, el motivo para cruzar la frontera entre llano y Selva es la persecución de Barrera, quien raptó a Alicia y Griselda, la mujer de Fidel Franco. Segundo, a pesar de constituir el motor de la narración, las mujeres carecen de voz y desarrollo total, lo que sugiere su función meramente metafórica. Situar *La Vorágine* en el marco teórico del Capitaloceno resalta la importancia simbólica de los personajes femeninos: tanto Alicia como Griselda-y hasta Zoraida-sirven de mecanismo literario para establecer un paralelismo entre Naturaleza y feminidad; pero, como veremos, no como un polo de la construcción binaria, antagónico a la masculinidad, sino como tejedoras imprescindibles para la construcción de la red global del comercio y del consumo.

La conexión entre Naturaleza y feminidad ya se ha comentado en las muchas lecturas feministas que existen de *La Vorágine*. Doris Sommer brinda un ejemplo representativo de una interpretación basada en la oposición masculinidad-femineidad en la novela, la cual reproduce la dicotomía civilización-Naturaleza. Sin embargo, Sommer añade un aspecto novedoso a las lecturas feministas que presentan a las mujeres únicamente como víctimas del patriarcado. Según ella, la novela establece-y a la vez subvierte-las oposiciones binarias, al cuestionar las relaciones de poder normalmente asociadas al patriarcado. Los personajes femeninos, como observa Sommer, "son descritas aquí de manera harto problemática. Ellas y especialmente Zoraida Ayram, devoran hombres como la Selva y el capitalismo (todas reproducen por Naturaleza, sin importar lo que devoran en el proceso)" (477). Así pues, Arturo Cova, en vez de representante del patriarcado, se lee como "un hombre que fracasa repetidamente en estar a la altura de su propio estereotipo de masculinidad y heroísmo" (477).

De un modo parecido, María Helena Rueda, en un estudio más reciente, propone que las mujeres en *La Vorágine* se parecen a la Selva en cuanto a su calidad de devoradoras, especialmente Zoraida Ayram "voluptuosa y sexual, [quien] posee poder, fuerza y dinero, bienes que Cova necesita para seguir vivo y que buscará conseguir a través de una supuesta seducción, en la que en realidad es la madona quien atrae y seduce al protagonista" (40). Las lecturas de Sommer y Rueda nos guían hacia una interpretación del personaje femenino que cumple una doble función en el texto: uno, como encarnación del concepto de *Cheap nature*, o Naturaleza barata (el mundo no-humano visto como *terra nullius*, es decir, carente de agencia propia y abierta para la explotación); y, dos, valorada como un producto de mercado que determina el comportamiento y las decisiones del tipo de consumidor específico que emerge en los años veinte del siglo pasado.

Cuando Jason Moore habla del concepto *Cheap nature* se refiere a las mecánicas del poder y la lógica de explotación que alimentan al Capitaloceno. Para mejor funcionamiento de la modernidad global, como escribe Moore, la Naturaleza tiene que ser barata en dos sentidos: "to make Nature's elements 'cheap' in price; and also to cheapen, to degrade, or to render inferior in an ethico-political sense [...]" (2-3). Interpretar a los personajes femeninos como representantes de *Cheap nature*, o sea como mercancía hecha de recursos baratos para una sociedad de consumo, nos ofrece otra interpretación de los supuestos toques románticos del protagonista. Se ha comentado mucho la incoherencia e inestabilidad emocional de Arturo Cova, sobre todo en cuanto a su comportamiento hacia los personajes femeninos. Situado en el contexto de la sociedad de consumo, la cual pasa por cambios drásticos en la misma época de Rivera, la actitud errática de Cova tiene sentido. Ya no se trata de un acto de idealización de la mujer por el poeta romántico, quien valora la belleza femenina como una personificación de la perfección. El genio romántico nunca desea a ninguna mujer. Lo que desea es crear la obra perfecta, sabiendo que ésta sólo puede concebirse en el mundo de las ideas. Una vez satisfecho el deseo, el objeto del deseo (sea la mujer o la obra acabada) se convierte en materia y pierde su atractivo. Así pues, como ilustra el cuento de Balzac, el único cuadro perfecto sería un lienzo en blanco o, como leemos en Bécquer, la única melodía perfecta sería la que nunca fue compuesta, tanto como los versos perfectos sólo existirían en la mente del poeta Salinas mientras que persigue una forma. Para el contexto de *La Vorágine*, escrita en 1924, la obsesión del genio romántico sería, desde luego, anacrónica. Sin embargo, el comportamiento obsesivo de Cova como consumidor sí es coherente con la época. Situada en el contexto del Capitaloceno, la función metafórica de la mujer misma, sin embargo, no cambia. Pasando desde la perspectiva romántica (idealismo del siglo XIX) a la perspectiva del mercado global (materialismo del siglo XX), la disponibilidad del objeto deseado determina su precio. Para el poeta romántico, la mujer es la personificación del mundo de la idea cuyo poder desaparece cuando se convierte en materia. Para el consumidor, la mujer simboliza el deseo por el consumo cuyo atractivo desvanece con la consumación. En ambos casos, su valor fluctúa-al igual que una mercancía-dependiendo de si es deseable o descartable. En cuanto a sujeto autónomo, la mujer no existe como personaje en ninguno de estos dos escenarios. Es justamente por esta razón que ellas carecen de voz y desarrollo en la novela.

John Levi Martin observa un cambio radical en las estrategias del mercado global en los años veinte del siglo pasado que nos sirven para la interpretación del papel femenino y el estado de ánimo de Cova. En la misma época que da luz a *La Vorágine*, se da la transición de un mercado enfocado en la producción hacia un mercado centrado en el consumo. El resultado de este cambio radical es el cultivo de un nuevo tipo de consumidor, cuyo deseo por el consumo será imprescindible para la aceleración del

mercado global. Al mismo tiempo, el sector publicitario establece por primera vez una asociación entre el deseo sexual y el consumo, forjando una nueva subjetividad basada en el deseo:

The blatant sexualization of advertising seemed proof that it was necessary for capitalism that desiring personalities somehow be produced, personalities that would absorb otherwise surplus products. This sexualization of advertising also seemed to demonstrate that capitalists themselves were aware of the necessity of deliberately cultivating the "desiring subject" (427).

Sea consciente o inconscientemente, José Eustasio Rivera crea un protagonista que encaja perfectamente en esta emergencia del "desiring subject" o sujeto deseante, para traducir el término de Martin. El contexto del Capitaloceno resuelve las características contradictorias del protagonista y nos ofrece otra posibilidad de interpretación, más allá de una transición literaria del modernismo o romanticismo al realismo. En Arturo Cova se manifiestan muchas de las características de la nueva subjetividad del consumidor en la edad del Capital: su teatralidad, su obsesión, el deseo seguido por el desinterés, su vacuidad interna, la imposibilidad de salirse del sistema, sea ciudad O Selva, el sinfín de imágenes y metáforas del consumo relacionadas con la devoración.

Según la tesis de economía de consumo de Martin, el mundo de la publicidad que nace en los años veinte conecta sexo y consumo y se centra en alimentar el deseo del consumidor hasta por productos inútiles, con el único fin de despertar el deseo por una satisfacción tan inmediata como corta (429). Al mismo tiempo, las campañas publicitarias proyectan imágenes de consumidores que exudan sexualidad. El deseo por el consumo formará parte de la identidad de este nuevo sujeto deseante y deseado y determinará su valor en la sociedad. En la época en que sale *La Vorágine*, consumir se convierte en una cuestión existencial. De un modo parecido, William Sewell observa que a partir de los años veinte "this epoch-shaping historical form of life we call capitalism centers on an unprecedented extent on the production, exchange, and consumption of goods" (Sewell 2). Esta nueva realidad global no permite extraerse de la economía del consumo. Todos-sean los productores, los vendedores, o los consumidores- formarán parte del mismo sistema donde cada uno contribuye y avanza el mecanismo y crecimiento del mercado (Sewell 3).

Hubert Buch-Hansen, basado en las teorías de Serge Latouche, resume esta nueva realidad global de una forma que es sumamente iluminadora para una relectura de la Selva desde la perspectiva de la edad del Capital. Primero, la sociedad de consumo alimenta continuamente el deseo por lo que uno no posee, a la vez que inspira desprecio por lo que uno ya tiene. Segundo, el sistema bancario presta los fondos que uno no tiene para productos que realmente no necesita. Y, tercero, la producción favorece productos destinados a ser reemplazados a corto plazo (42). Tanto Arturo Cova como Narciso Barrera (dos personajes que no son más que dos caras de la misma medalla) personifican esta nueva dinámica a la perfección. Barrera representa la presencia del capitalismo en la Selva. Como dice Fidel Franco en algún momento, "Barrera es una oportunidad" (113). Se enriquece con las caucherías y explota y tortura sin consciencia alguna. Viola y roba a las mujeres sin impunidad. Pero al mismo tiempo, Cova-el intelectual supuestamente civilizado-lo admira, lo que demuestra una relación compleja de amor-odio entre él y Barrera. A pesar de su declarado antagonismo, Rivera establece innegables paralelismos entre los dos. Cuando Barrera se dirige a Cova con una carta, cierra con las palabras, "besa sus pies, fervorosamente, su desgraciado admirador Barrera" (151). No sólo se insinúa una dependencia mutua, sino que además hay instantes cuando se superponen ambas perspectivas masculinas, borrando la separación entre los dos personajes. Su dinámica reproduce, pues, la compleja relación entre consumidor y explotador. No hay consumo sin explotación. No hay explotación sin demanda. O, como bien sugiere Peter Corrigan, en esta sociedad de consumo, "the majority of the populace have access to the ever-growing consumerist fruits of the productivist tree, and so perhaps it is time to stand Marx on his head and claim that consumption, and not production, is the central motor of contemporary society" (1).

Es cierto que, como observa Sharon Magnarelli, que la mujer en *La Vorágine* carece de voz propia y se asocia más bien al silencio, mientras que el hombre es portador de la palabra y domina el texto. Sin embargo, también es innegable que los personajes femeninos, a pesar de carecer desarrollo, avanzan la narración a cada paso. Hasta diría que forman el núcleo de la novela, ya que, en esta dinámica del mercado descrita por Martin y Corrigan, cumplen la función simbólica del motor del consumo y de la

devoración. Por esta razón, y dependiendo del grado de deseo o satisfacción de Cova, las mujeres son idealizadas o despreciadas. Esta lectura da coherencia a las oscilaciones emocionales extremas del protagonista y, además, resuelven el anacronismo y las inconsistencias del lenguaje romántico de Cova. Estas últimas, más que una crítica de Rivera hacia el lenguaje del romanticismo o un reflejo de la "desconfianza fundamental del lenguaje", como lo ha interpretado Magnarelli (348), no son más que un reflejo verosímil del sujeto deseante condicionado por y para la edad del Capital. Sus saltos entre idolatría y aburrimiento, sus justificaciones e indiferencias, son consistentes con la actitud del consumidor cuyo estado de ánimo depende en qué fase de satisfacción se encuentra. Teorías actuales sobre los hábitos de consumo suelen distinguir entre varios tipos diferentes de consumidores, dependiendo de si son impulsivos, escépticos, emocionales, indecisos, etc. (da Silva s.p.). Es llamativo notar que Cova reúne todas estas características. Del mismo modo, sus patologías que surgen como consecuencia de "la ruptura entre el mundo de la realidad y el de la fantasía", como explica Luis Eyzaguirre en su interpretación romántica del personaje (83), realmente no son patologías románticas, sino que corresponden a la condición del mundo del consumo construido por medio de la publicidad. La aceleración del mercado capitalista depende de este mundo de fantasía donde el consumidor se ve como sujeto deseante y deseado, gracias a su percibida capacidad de consumir.

A lo largo de novela, Rivera nos invita a leer a los personajes femeninos como productos de consumo, empezando con el sueño de Cova en el cual se borra la línea divisora entre Selva (recurso a explotar) y mujer (mercancía):

Llevaba yo en la mano una hachuela corta, y, colgando al cinto un recipiente de metal. Me detuve ante una araucaria de morados corimbo, parecida al árbol del caucho, y empecé a picarle la corteza para que escurriera la goma. ¿Por qué me desangras?, suspiró una voz falleciente. Yo soy tu Alicia y me he convertido en una parásita. (112)

Nótese que Rivera no equipara simplemente la explotación de la Naturaleza con la explotación de la mujer, como sería preciso en una denuncia de la sociedad patriarcal. Las palabras de Alicia, soñadas por Cova, de haberse convertido en parásita (el poder que tiene el producto de consumo sobre el consumidor), conectan con el *leitmotif* de la devoración que recorre la novela como hilo conductor desde el principio hasta el final. El Capitaloceno llama la atención a un sistema de consumo donde todos son partícipes y todos pierden. Otro pasaje que revela la degradación de la mujer en mercancía, con claras alusiones al consumo como adicción, es cuando Cova, en un ataque de locura, considera cambiar a Alicia por una botella de brandy:

"¡Al que se presente, lo mato! ¡A Barrera, no, a Barrera, no, para que Alicia se vaya con él! ¡Se la cambio por brandy, por una botella no más!" Y recogiendo la que tenía, monté en el potro, me tercié la escopeta y partí a escape por el llano impasible, dando a los aires este pregón enronquecido y diabólico: ¡Barrera, Barrera! ¡Alcohol, alcohol! (139)

La insistencia en rebajar el valor de Alicia a "una botella no más" refleja perfectamente la degradación y desvaloración de la mujer a *Cheap nature*, para referirnos de nuevo el concepto de Moore, de productos de consumo, fabricados con recursos naturales baratos.

La asociación mujer-consumo-mercancía baratija no se limita a Alicia, desde luego. El personaje femenino Zoraida Ayram, por ejemplo, se describe como una mujer varonil que trabaja como patrona en las caucherías. Ella rompe el binarismo feminidad-masculinidad, además de borrar también la separación entre Selva y ciudad. Después del encuentro con Zoraida, Cova se presenta de nuevo como víctima del sistema, negando cualquier responsabilidad por su propia conducta: "¡Otra vez, como en las ciudades, la hembra bestial y calculadora, sedienta de provechos, me vendía su tentación!" (324). Al igual que el mecanismo del consumo global, del cual el Capitaloceno depende para poder subsistir, el cuerpo femenino incita deseo de posesión, requiere el pago de un precio, y pierde valor inmediatamente después de ser consumida. Su valor depende, como bien se ve en muchos instantes, de los dos factores que también determinan el precio de acciones en el mercado global: el valor de una mercancía (o acción) sube con la demanda, mientras que su alta disponibilidad (u oferta) rebaja su valor. Cova desea a Alicia cuando ella está a punto de casarse con un hombre más exitoso que él y pierde interés cuando la tiene a su disposición. Una vez consumido, el producto pierde el valor de un

objeto excepcional y deseable. Un producto común y de alta disponibilidad no es mercancía valorada. De repente, Cova describe a Alicia como "mujer común", con "cejas [...] mezzquinas", y "la armonía de su perfil un poquillo convencional" (199). Sin embargo, su deseo se despierta de nuevo junto con el (imaginado) deseo de Barrera por ella. De un modo parecido, Cova desea a Griselda mientras él la imagina deseada por Barrera, pero pierde interés luego de acostarse con ella. Cuando Alicia no reconoce el valor de esta seducción, Cova se siente herido en su propio valor de sujeto: hasta considera enseñarle a Alicia las cicatrices en su piel como prueba de haber sido deseado. El precio de Zoraida es alto, ya que es deseada por muchos. Ella despierta el espíritu de competición en Cova, pero después de la seducción también pierde interés.

El protagonista de *La Vorágine* no es ni romántico, ni loco, ni mucho menos incongruente cuando lo leemos como encarnación de la nueva subjetividad deseante ("desiring subject") gracias a la emergencia del sector publicitario que empieza a establecer la conexión entre consumo y sexo. Como consecuencia, y teniendo en cuenta la denuncia del autor de las atrocidades cometidas en las caucherías, Rivera indirectamente implica a su protagonista como partícipe de este mismo sistema que pretende combatir; y no sólo a su protagonista, sino además a los mismos lectores de la novela, consumidores urbanos al igual que Cova. La obsesión, la locura, la inmadurez del poeta de la ciudad son la prueba de su participación activa en la explotación, mientras que la mujer encarna la idea de "Naturaleza baratija" de la que depende el progreso y la salud del Capitaloceno.

Se le ha interpretado a Zoraida Ayram como excepción que se escapa del victimario femenino. Sin embargo, la novela claramente la sitúa en el campo de perdedores de este mismo sistema capitalista. Desde su primera publicación, *La Vorágine* se ha leído como una acumulación múltiple de dicotomías. Pero ninguna de estas dicotomías resiste a su deconstrucción. Para el mundo del Capitaloceno, sólo existen redes de interconexión donde la explotación siempre vuelve a su centro inicial, que es el consumo. Zoraida es un buen ejemplo de esta disolución de construcciones binarias. Entre masculinidad y feminidad, ella es explotadora y verdugo, a la vez que víctima explotada. Seymour Menton la describía ya hace medio siglo como un personaje "sin emoción, sin alma [que] utiliza su cuerpo para tragar o devorar a los hombres como la Selva o para absorberlos o succionarlos como la vorágine" (221). Madre Terrible y sucesora de doña Bárbara, según Menton, Zoraida representa el "abismo antropófago". No obstante, hacia el final de la novela aprendemos que tampoco Zoraida sale ganando. El dinero que ha acumulado sólo existe como números abstractos, apuntados en unos cuadernos. No posee nada y no tiene futuro, a pesar de sus predicciones optimistas -sumamente irónicas, desde luego-para las generaciones venideras. Los únicos ganadores en la novela son empresarios como Juan Aranda, las compañías extranjeras y los políticos corruptos, todos pagados y empoderados por la vorágine del consumo en la edad del Capital. Incluso Narciso Barrera, el representante del capitalismo en la Selva es consumido al final. Su muerte presenta otro aspecto que la novela de Rivera comparte con la ecoficción actual, donde se suele advertir de la no-viabilidad de una modernidad insostenible en vía de autodestrucción. Además de advertencia, la devoración violenta del devorador es el único instante de un acto de justicia poética en *La Vorágine*:

[M]illones de caribes acudieron sobre el herido, entre un temblor de aletas y centelleos, y aunque él manoteaba y se defendía, lo descarnaron en un segundo, arrancando la pulpa a cada mordisco, con la celeridad de pollada hambrienta que le quita granos a una mazorca. Burbujeaba la onda en hervor dantesco, sanguinosa, turbida, trágica; y, cuál se ve sobre el negativo la armazón del cuerpo radiografiado, fue emergiendo en la móvil lámina el esqueleto mondo, blancuzco, semihundido por un extremo al peso del cráneo, y temblaba contra los juncos de la ribera, ¡como en un estertor de misericordia! (382)

Este pasaje donde se describe la muerte del devorador devorado como un acto de canibalismo recuerda la lectura de *Robinson Crusoe* por Martin Gliserman, quien conecta el tema de devoración, o sea consumo, en la novela de Defoe con el naciente capitalismo. Según Gliserman, "the novel asserts an antithesis between cannibalism and capitalism without perceiving that all items on a spectrum have something in common -in this case, consuming" (202).

Como bien observa Rafael Gutiérrez Girardot, la estructura de la novela avanza según el paso del *locus amoenus* (el llano) al *locus terribilis* (la Selva). Según el crítico, el paso del llano a la Selva "correspondía

a las bellas y señoriales apariencias tras las que la violencia se ocultaba" (234). Conforme a mi lectura, este análisis acoge aún más sentido cuando asociamos el mundo de "las bellas y señoriales apariencias" con el mundo falso creado por la publicidad para la sociedad de consumo. El llano utópico es la ilusión del mundo de la abundancia barata, mientras que la Selva distópica revela lo que está escondido detrás, que es el origen del producto de consumo, antes de entrar en el sistema de la producción o el falso mundo publicitario, el cual mantiene la explotación, la tortura, el sufrimiento y la destrucción sistémica fuera de campo del consumidor.

III. Selva y metrópolis: la reconfiguración del espacio en la Edad del Capital

Cuando Arturo Cova inicia su viaje desde Bogotá a la Selva, las fronteras entre los tres espacios que forman el escenario de *La Vorágine* (ciudad-llano-Selva) están firmemente establecidas y delineadas. Una de las escenas clave, el incendio en el llano que se narra al final de la primera parte, marca un cambio radical, tanto en la narración como en la cosmovisión que se construye en la novela. Rivera, desde este momento, parece deconstruir las oposiciones binarias y redirigir su enfoque en las interconexiones de -y transgresiones entre-los espacios. La escena clave que ilustra este cambio lo constituye el inicio de la segunda parte de la novela, la llamada "plegaria a la Selva." Desde este momento, y a medida que Cova se adentra en la Selva, los espacios anteriormente separados empiezan a penetrarse el uno al otro para fundirse en una sola esfera.

Una característica de la modernidad occidental es el pensamiento dualista, la centralidad del sujeto humano (masculino, blanco, europeo), y la categorización fija de los espacios. El filósofo alemán Peter Sloterdijk, partiendo de Heidegger, ofrece una interpretación del espacio que ejemplifica la resemantización del espacio en la edad del Capital global. En vez de espacio, con sus delineaciones rígidas, Sloterdijk prefiere la imagen fluida de una esfera con fronteras borrosas y penetrables. Según Sloterdijk, el sujeto en el centro de la esfera ya no es ni humano, ni masculino, ni un sujeto independiente o único, sino, como observa Huib Ernste, una "con-subjectivity and floating relationality", que "mediate[s] between the inside and the outside" (275). Esta mediación entre interioridad y exterioridad corresponde a la red interconectada del Capitaloceno, el cual conecta la metrópolis (el espacio de producción y consumo) con la Selva (el espacio de explotación y destrucción) y el norte y sur globales en una sola esfera.

La penetración de la Selva por el sujeto urbano rompe la ilusión de la utopía del mundo del consumo, ya que, por primera vez, el consumidor reconoce la separación ilusoria entre los espacios naturales y humanos. Las alucinaciones de Cova, enfermo del beriberi, que dominan el inicio de la narración en la Selva introducen la ruptura interna y externa de la voz narrativa. Primero, entre el estado interior y exterior del protagonista y, segundo, en la dispersión de su voz en múltiples narradores. Esta estrategia narrativa también se criticó como fallo de la novela o incongruencia interna. O, se ha explicado por el hecho de que Rivera ya había empezado a escribir partes de la novela antes de salir de la ciudad. Según esta explicación, el autor cambia de rumbo luego de sus exploraciones de la Selva. Las aventuras del viajero urbano, basado en el modelo del viajero literato del siglo XIX, se convierten paulatinamente en una literatura de denuncia. Sin embargo, según la esfereología de Sloterdijk, la cual examina la posición descentrada del sujeto en la reconfiguración del espacio en el mundo globalizado, la ruptura de la voz narrativa corresponde a una lógica interna de la novela, al ilustrar la emergencia de esta consubjetividad del mundo interconectado del Capitaloceno. Con la entrada en la Selva se borra la separación entre interioridad y exterioridad, entre el mundo humano y no-humano, entre la Selva y la ciudad. Las alucinaciones de Cova sobre la metempsicosis, o sea la transmigración de las almas de los árboles, cuyas ramas se abrazan y sofocan entre ellos, como "tentáculos" forman la representación literaria perfecta del Capitaloceno como una cárcel verde (en el doble sentido de Naturaleza verde y dinero), devoradora, sofocante e inescapable:

Vomitan los bachaqueros sus trillones de hormigas devastadoras, que recortan el manto de la montaña y por anchas veredas regresan al túnel, como abanderadas del exterminio, con sus gallardetes de hojas y de flores. El comején enferma los árboles cual galopante sífilis, que solapa su lepra suplicatoria mientras va carcomiéndoles los tejidos y pulverizándoles la corteza, hasta derrocarlos, súbitamente, con su pesadumbre de ramazones vivas (295-6)

En *La vorágine* abundan imágenes de la Selva devoradora. Se nos presenta una Naturaleza que, parecida a la danza de la muerte, devora a todo y todos, con una crueldad que parece confirmar, a cada paso, su condición de bárbara y su antagonismo con la civilización humana. Cova, hombre de la ciudad, llama la Selva "sádica y virgen" (297); virgen, en el sentido de no tocada o no afectada por la civilización. El comentario de Cova es sumamente irónico, ya que en este mismo momento, el autor establece una conexión directa entre la Selva y la metrópolis moderna cuando uno de sus narradores exclama que es el "hombre civilizado el paladín de la destrucción"; una destrucción, como se añade, "desde el anonimato de las ciudades" (297). Con sus tentáculos, los árboles, mutilados y explotados al igual que los caucheros que los explotan y mutilan, forman la imagen poética ideal de una globalización sofocante y destructora. Ahora es también cuando Rivera introduce por primera vez la metáfora de la vorágine, lo que invita a interpretar el título y las famosas palabras finales de la novela "los devoró la selva," como una referencia al sistema devorador e inhumano del Capitaloceno. Además, el Capitaloceno, rígido por la avaricia e imposible de escapar sus tentáculos ubicuos, devora no sólo a la generación presente, sino además a las futuras generaciones. Justo antes de su desaparición, Cova admite que regresar a la ciudad tampoco es una solución. Poeta fracasado, inútil, y, lo peor, pobre-o sea incapaz de seguir consumiendo- no sabrá sobrevivir en la ciudad, de la misma forma que no es capaz de sobrevivir en la Selva.

Más que separar el mundo natural, "bárbaro", del mundo civilizado de la metrópolis, las muchas referencias a la devoración en la última parte de la novela no hacen más que establecer parentescos entre ambos espacios. La devoración es un *leitmotif* que acompaña el viaje por la Selva: el fuego, la víbora, las hormigas gigantes, las sanguijuelas, los parásitos, las bacterias, las enfermedades de malnutrición, las enfermedades infecciosas, y hasta el hambre se describe como un "vampiro" (192). Sin embargo, todos estos ejemplos de la devoración, a pesar de asociarse al mundo natural, inician la confluencia de la Selva y de la metrópolis en una sola esfera transatlántica. En un sentido más obvio, Rivera ubica la causa de los abusos por parte de los patrones del caucho en "el anonimato de las ciudades". Un ejemplo específico es la Peruvian Amazon Company, con sede en Londres, del empresario peruano Julio Arana. Pero de igual modo podríamos incluir a Goodwill, con sede en Detroit, y otras compañías que compran el caucho para la producción de productos vendidos en las metrópolis europeos y estadounidenses.

El comentario insertado por Rivera, "desde el anonimato de las ciudades", establece un vínculo directo entre las fábricas de las metrópolis y las caucherías en la Selva amazónica. Sabemos que las atrocidades, la esclavización y el genocidio de millones de indígenas eran conocidos en Londres y Nueva York, gracias al *Libro rojo del Putumayo* de Roger Casement o al informe de W.E: Hardenburg, *Putumayo, El paraíso del diablo*, ambos publicados en 1912. En el archivo del New York Times, por ejemplo, podemos encontrar reseñas y comentarios sobre el libro de Casement poco después de su publicación, todas sin repercusiones. El norte global necesita el caucho para la producción y el sur global sangra para proveerlo. Primero, se sangra la Selva amazónica, luego las plantaciones en África e Indonesia, propiedades todas de compañías extranjeras. La corrupción, como se denuncia en *La Vorágine*, reina en todos los niveles: sea Colombia, Brasil o el Perú. La denuncia, con la referencia a personajes reales y la inclusión de personajes históricos, rompe la separación entre el mundo literario y la realidad. Julio Arana, por ejemplo, el propietario de la *Peruvian Amazon Company*, aparece brevemente como personaje en la novela, así como los jueces y políticos que conspiran para enriquecerse.

Conforme con nuestra lectura, desde la perspectiva del Capitaloceno existe otro vínculo entre ciudad y Selva que demuestra que no se trata de dos espacios separados o mucho menos antagónicos. De hecho, la separación entre Selva y ciudad, para la economía global, es tan borrosa que pueden parecer espacios intercambiables. Primero, para las clases obreras, la mayoría inmigrantes del campo o del extranjero, la vida en la metrópolis al principio del siglo XX no era muy disimilar al infierno que Rivera describe en *La Vorágine*. Recordemos que mientras el autor inicia la escritura de la novela antes de viajar por el campo, ya había visitado Nueva York y las grandes ciudades de Europa. Las visiones poéticas, y nos basta con recordar algunos versos del poemario *Poeta en Nueva York*, de Federico García Lorca, escritos por la misma época en que Rivera reside en la ciudad, pintaban una visión devastadora de la pobreza, del racismo, y de los abusos en la metrópolis. Ambos escritores no coinciden físicamente, desde luego, ya que Rivera muere en Nueva York en 1928, un año antes del viaje

de Lorca a la ciudad. Otros, como por ejemplo Marcelino Villegas, ya establecieron una conexión entre ambos poetas al identificar imágenes lorquianas en la obra de Rivera como sugerencia de posibles influencias. Lorca, al igual que Rivera, denuncia el motor del consumo como causa de la devoración de inocentes en la metrópolis. En el poema *Pasajes de la multitud que vomita*, Lorca presenta "La mujer gorda", como consumidora ávara y *desiring subject*. "La mujer gorda venía delante", escribe la voz poética, "arrancando las raíces" y "que vuelve del revés los pulpos agonizantes". Otros versos iluminadores del *Poeta en Nueva York* para *La Vorágine* describen escenarios de la metrópolis, donde los espacios ciudad y Selva se confunden en una sola esfera intercalados por el mercado de consumo: "llegaban los rumores de la Selva del vómito/ con las mujeres vacías [...]/ con árboles fermentados y camareros incansables/ que sirven platos de sal bajo las arpas de la saliva/ Sin remedio, hijo mío, ¡vomita! No hay remedio" (38).

Cuando Eustasio Rivera se muda a la ciudad de Nueva York en abril 1928, se muere ahí aquel mismo año de malaria, a los cuarenta años. Sobre la causa de su muerte, la cual dio lugar a leyendas y teorías de conspiración, Juan José Tablada comentaba que "la muerte de Rivera fue una venganza de la Selva; fue una flecha envenenada con curare que desde allá atravesó el continente y vino a herirlo a Nueva York" (cit en Ordoñez 1998: 14). Hasta en la concepción de su biografía se mantiene la separación antagónica entre Selva y metrópolis. Sin embargo, cuando examinamos las condiciones laborales durante esta época, vemos que la segunda revolución industrial provocaba una sobrepoblación en ciudades como Londres o Nueva York, y que las emisiones de las fábricas contaminaban el aire y el agua, creando situaciones insostenibles para el sector más pobre de la metrópolis. La prostitución, la trata humana, la alta tasa de mortalidad infantil, la baja expectativa de vida, el trabajo infantil, la falta de protecciones laborales, las mutilaciones físicas por las máquinas, la adicción al opio, la malnutrición, difteria, malaria, sífilis, lepra, diarrea, escorbuto, etc., casi todas las enfermedades que se mencionan en *La Vorágine* también condicionaban la realidad de estos barrios, donde se trabajaba a contrarreloj, sin protecciones o acceso a agua y aire limpios, para satisfacer la creciente demanda del consumo.

Del mismo modo, en la Selva descrita en *La Vorágine*, todos los instantes de destrucción por fuerzas naturales o bestias salvajes, encuentran su causa en la actividad humana. El incendio, por ejemplo, que destruye el espacio utópico del llano para lanzar a Cova a la Selva, es causado por Fidel Franco cuando enciende su propia casa. Sin embargo, el narrador antropomorfiza la Naturaleza para dar la impresión de que es ella el sujeto infernal y la agente de destrucción: "A la manera de la víbora mapanare, que vuelve los colmillos contra la cola, la llamarada se retorció sobre sí misma [...] y empezó a disparar bombas en la llanura, donde el viento -aliado luciferino- le prestó sus alas a la candela" (185-6). Esta fiesta diabólica de destrucción se cierra con la exclamación del protagonista Cova, quien parece hablar por el hombre moderno que contempla la destrucción causada por su propio proyecto de modernidad. Frente a este fracaso se pregunta, "¿qué restaba de mis esfuerzos, de mi ideal y mi ambición? ¿Qué había logrado mi perseverancia contra la suerte? [...] ¡En medio de las llamas empecé a reír como Satanás!" (187).

No estoy implicando, desde luego, que Rivera era consciente o tenía la intención de denunciar el impacto humano sobre el cambio climático. Pero es fascinante cómo la novela se ajusta al lector del Capitaloceno, quien presta más atención a este detalle. La risa "carnavalesca y diabólica, teatral y consciente" de Cova, como explica Ordoñez, "se ha citado en innumerables ocasiones para interpretar a Cova como loco, como poseso, o como víctima de un proceso de satanización" (Rivera 187, nota 185). Otros lo han leído como una referencia a la rebelión romántica tipo Don Juan Tenorio. Pero en el marco de una lectura ecocrítica, leerlo como otro ejemplo del protagonismo humano en la destrucción del medio ambiente es más coherente. Abundan más ejemplos en la segunda y tercera parte de la novela que siguen un patrón parecido. Imágenes de destrucción feroces, siempre por agentes del mundo no-humano, enfatizando la crueldad de la Selva. Recordemos, por ejemplo, el niño y su madre devorados por un caimán o los gusanos que consumen el cuerpo, vivo, de Clemente Silva, etc. Pero cada instante de la devoración por parte de la Naturaleza siempre implica otra causa anterior que deja claro de que el origen y el agente de la violencia es la sociedad humana. Y, en cuanto a la fuerza destructora y explotadora de la modernidad global, no hay fronteras que separen Selva y metrópolis. Cada uno de estos espacios forman parte de la misma esfera global. Tanto las ciudades como los espacios naturales contienen en sí -y son-un microcosmo que reproduce las mismas desigualdades, solo en

grados y severidades diferentes, que forja la realidad global del planeta como "*World-ecology of power, capital, and Nature*" (Moore 6).

IV. A modo de conclusión: hacia la articulación de una transmodernidad

Hace un siglo desde la primera publicación de *La Vorágine*. A través de estos cien años, la novela ha sabido ajustarse a cada movimiento y moda literarios. En el momento actual, cuando se buscan modelos de lectura y formas de escribir que responden a los desafíos globales del Capitaloceno, *La Vorágine* deconstruye el pensamiento dualista y promueve una visión ecocéntrica donde la separación artificial entre humanidad y Naturaleza, entre el Norte y el Sur global, pierde todo sentido. La novela de la selva surge en América Latina en un momento histórico conectado a nuestro presente. Desde la perspectiva regional, los escritores latinoamericanos se servían de la Selva como tópico literario para forjar una identidad cultural diferente a Europa. Desde la perspectiva transatlántica, la novela de la selva denunciaba y sigue denunciando el impacto destructor del legado colonial para mostrar que las mismas dinámicas de explotación que crearon la separación artificial entre civilización y Selva continúan su camino de destrucción. Al deconstruir el pensamiento dualista y borrar la línea divisora entre Naturaleza y humanidad, la novela de la selva reconecta lo que la edad de Capital separó. Una de las características fundamentales de las sociedades capitalistas, en comparación con sociedades precolombinas o pre-capitalistas, como explica bien Rodney James Giblet, es que dependen de esta separación entre Naturaleza y cultura, entre Naturaleza y civilización humana:

Capital disjoined the conjunction of the three terms of worker's body, social body, and earth body of pre-capitalist modes of production and social formations. [...] Industrial capitalism both relies on and runs down nature as machine. Capital is both creator and destroyer of nature as machine. [...] Capital constitutes nature as an inorganic body, as the inorganic body of the worker. In 'pre-capitalist', or pre-modern and non-western social formations nature is an organic body, the organic body of the indigene and the bioregion. (Giblet 18)

Esta explicación elucida la separación entre civilización y Selva que se critica en *La Vorágine*, a la vez que demuestra cómo y con qué fin se les asigna a los indígenas al mundo natural (explotable). A pesar de la ausencia de la voz indígena en la novela, Rivera sí incluye elementos de perspectivas no-occidentales. Por ejemplo, la inseparabilidad de Selva/Naturaleza y humanidad se hace evidente en las abundantes escenas donde las fronteras entre el cuerpo humano y la vegetación desaparecen: las cicatrices en los árboles se desdobl原因 en las cicatrices de la piel del cauchero y del consumidor; los restos del cuerpo de Luciano, el hijo de Clemente Silva, se funden con el árbol talado; la violencia hacia los árboles se redirige hacia los hombres, etc.. Sin embargo, desprovistos de voz propia-al igual que las mujeres- los indígenas "hablan" indirectamente por medio de mitos que construyen una visión alternativa a la perspectiva dualista y jerárquica de la Edad del Capital: un tiempo circular en vez de cronológico, y un mundo natural orgánico e incluyente. Respecto a la importancia de los mitos para la época de las caucherías, Barbara Fraser y Leonardo Tello Imaina explican que las culturas amazónicas construyeron su propia memoria colectiva transformando hechos históricos en leyendas con elementos naturales. En la época de Rivera surgieron, por ejemplo, el mito del tigre negro que chupaba la sangre de la garganta de la gente (una alusión a los patrones) o el mito del bufeo colorado que cuando aparece al borde de los ríos deja a las mujeres embarazadas (una mitificación de las violaciones sistemáticas). Al pasar de generación a generación, estos mitos expresan la repetición histórica de la misma destrucción, de las mismas injusticias, de las mismas pérdidas de territorio, desde la primera colonización hasta hoy día (Fraser y Tello Imaina, s.p.). Es llamativo notar que un escritor como Eustasio Rivera haya incluido referencias a estos mitos indígenas para dejar constancia de otra cosmovisión.

Jorge Marcone propone leer la novela de la Selva como una crítica de la representación cultural del Amazonas; específicamente, quiere responder al "sustainable development's claim of being an alternative path towards modernization that balances conservation of nature and development" (281). Marcone se refiere a Carlos Fuentes quien interpreta el papel de la Selva inhóspita en la novela no como un llamado al retorno a la Naturaleza, sino como una metáfora del desencanto con el proyecto de la modernidad occidental (281).

La vorágine es una advertencia de que el modelo de modernidad del Capitaloceno no es viable, puesto que la supuesta división entre el mundo humano (devorador) y el mundo natural (devorado) no existe. Por esta razón, otros críticos han propuesto el neologismo "Necroceno" para describir nuestra modernidad. El "progreso" humano se sigue pagando con olas de extinción masivas, genocidios de poblaciones enteras y la destrucción vasta de biorregiones. Esta es la "apocalíptica tristeza" que los primeros lectores de *La vorágine* reconocieron en la obra (Manrique Terán 39). En el siglo XXI, el Norte global debe abandonar su posición de superioridad y mirar hacia el Sur para tomar apuntes y aprender, como lo ha propuesto en varias ocasiones Enrique Leff, el economista y medioambientalista mexicano. El objetivo sería concebir una transmodernidad, la cual, y cito de nuevo a Luis Prádanos, "invalidate[s] the idea of a modernity that overemphasiz[es] the binary opposition between metropole/colony" (8). No carece de ironía que el *Cándido* de Voltaire, escrito dos siglos antes de *La vorágine*, termina con el regreso del protagonista-desilusionado pero contento- a su hogar, donde encuentra, por fin, su felicidad cultivando el jardín. El optimismo de Voltaire hacia el proyecto de modernidad es completamente ausente en *La vorágine*, donde, después de dos siglos de progreso, ni siquiera queda un jardín a cultivar.

Una lectura de *La vorágine* desde el Capitaloceno demuestra que la novela de la Selva es un recurso importante y valioso para la construcción de una modernidad alternativa. Por lo tanto, obras como la novela de Rivera se pueden leer como "an invitation to explore the 'ecological' discourses implied in Latin American literature [...] that have been significantly overlooked by literary and cultural studies" (Marcone 282). Releer la novela de la Selva desde el siglo XXI nos brinda una oportunidad perfecta para la inclusión de los discursos ecológicos de ambas orillas del Atlántico. El proyecto común sería concebir otro modelo de modernidad, que sea más inclusivo, basado en un desarrollo equitativo, sostenible y respetuoso hacia el mundo humano y más-que-humano. No se trata de una cuestión ética. Se trata de evitar, como nos sugirió José Eustasio Rivera ya hace un siglo, que toda vida en el planeta desaparezca en la gran vorágine del Capitaloceno.

Obras citadas

- Barros Stivalet, Cristina. "Prólogo". En *La Vorágine*, México D.F: Editorial Porrúa, 1972.
- Buch-Hansen, Hubert. "Reorienting comparative political economy". En *Towards a Political Economy of Degrowth*, Eds. Chertovskaya, Ekaterina, Alexander Paulsson and Stefania Barca. London/New York: Rowman & Littlefield, 2019: 39-53
- Corrigan, Peter. *The Sociology of Consumption*. London: Sage Publications, 1997.
- Curcio Altamar, Antonio. "La novela terrigena". 121-133
- Da Silva, Douglas. "7 tipos de consumidores: cuáles son sus características, cómo se comportan dentro del mercado y cómo puedes atraerlos hacia tu negocio" (5 de abril 2022): s.p. <https://www.zendesk.com.mx/blog/tipos-consumidores/> Consultado el 30 de abril, 2024.
- Fraser, Barbara, y Leonardo Tello Imaina. "Rubber Barons' Abuses Live on in Memory and Myth". *Sapiens*, 1 July, 2016. <https://www.sapiens.org/culture/rubber-era-myths/> consultado el 14 de abril, 2024.
- Giblet, Rodney James. *The Body of Nature and Culture*. Palgrave, 2008.
- Gliserman, Martin J. "'Robinson Crusoe': The Vicissitudes of Greed-Cannibalism and Capitalism". En *American Imago*, vol 47, no ¾ (otoño/invierno 1990): 197-231.
- Gutiérrez Girardot, Rafael. "Locus terribilis". En *La vorágine. Textos críticos*. Madrid: Alianza, 1987, 233-6.
- Magnarelli, Sharon. "La mujer y la naturaleza. *La vorágine*: A imagen y semejanza del Hombre". En *La vorágine. Textos críticos*. Madrid: Alianza, 1987, 335-52.
- Manrique Terán, Guillermo. "La vorágine". En *La vorágine. Textos críticos*. Madrid: Alianza, 1987, 37- 39.
- Martin, John Levi. "The Myth of the Consumption-oriented Economy and the Rise of the Desiring Subject". *Theory and Society*, vol 28, No 3 (June 1999): 425-53.
- Moore, Jason W., ed. *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. Oakland: PM Press, 2016.
- Ordoñez, Montserrat. "Introducción". En *La vorágine*. Madrid: Cátedra, 1998: 11-71. ---. *La vorágine. Textos críticos*. Madrid: Alianza, 1987.
- Rivera, Eustasio José. *La vorágine*. Madrid: Cátedra, 1998.
- Rueda, María Helena. "La Selva en las novelas de la Selva". *Revista de crítica literaria latinoamericana*, año XXIX, no 57, 2003: 31-43.
- Sewell, William H. "The Capitalist Epoch". *Social Science History*. Vol 38, no 1-2 (primavera/verano 2014): 1-11.
- Villegas, Marcelino. "Una imagen taurina compartida por José Eustasio Rivera y Federico García Lorca". En *Cuadernos Hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca*. Vol I, núm. 433-434 (julio-agosto 1986): 231-34.
- Watson, Peter. *The Great Divide: Nature and Human Nature in The Old World and the New*. New York: Harper Collins, 2012.

La Vorágine del pensamiento crítico: pensar contra el sufrimiento

The Vortex of Critical Thinking: Thinking Against Suffering

Jorge Armando Sanabria González
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, CUN. Colombia
jorge_sanabrig@cun.edu.co

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar algunos elementos de La Vorágine a la luz de textos históricos y científicos y reinterpretar la obra con una original concepción de pensamiento crítico. La metodología utilizada fue el análisis de texto y la hermenéutica. Los resultados sitúan a La Vorágine como una obra racionalista, crítica y realista que conserva la memoria histórica del genocidio de indígenas del Putumayo y coloca de relieve la importancia del lenguaje y la abstracción para la generación de ideas. Las conclusiones proporcionan una resignificación del pensamiento crítico como acción ética, inteligente y compasiva: pensar es negarse a dañar. La adenda es un interesante intercambio con una inteligencia artificial.

Palabras clave: Pensamiento crítico, sufrimiento humano, abstracción, ética, lenguaje.

Abstract

This article analyzes some elements of La vorágine in the light of historical and scientific texts in order to reinterpret the work with an original conception of critical thinking. The methodology used was text analysis and hermeneutics. The results place Rivera's novel as a rationalist, critical and realist work that preserves the historical memory of the genocide of indigenous people of Putumayo and highlights the importance of language and abstraction for the generation of ideas. The conclusions provide a redefinition of critical thinking as an ethical, intelligent and compassionate action: to think is to refuse to harm. The addendum is an interesting exchange with an artificial intelligence.

Keywords: Reading, lector in fabula, The Vortex, human suffering, hermeneutics, critical thinking.

Introducción

Un libro que ciertamente valga el tiempo que se invierta en leerlo es aquel que azuza al pensamiento. La Vorágine (1924) concede fruición estética, aviva ideas y deja un desvelo ético por ello es una obra de arte racionalista y José Eustasio Rivera (1888-1928), su autor, un escritor intelectual crítico.

Doctos análisis y eruditas exégesis se han escrito sobre La Vorágine de José Eustasio Rivera. Se ha destacado como acierto y nuevo aporte de esta novela centenaria la presentación grandiosa y fuerte de las tragedias americanas (Curcio-Altamar, 1957). En Porras-Collantes (1968) se realiza un interesante análisis de los fenómenos lingüísticos de tipo simbólico. De esta manera, logra establecer que el nombre de los personajes de La Vorágine simboliza una parte de ellos: Clarita, prostituta definida;

Clemente Silva, bondad de la selva; Fidel Franco, no requiere explicación; Funes, funesto; Griselda, mujer de tonalidad indecisa; Luciano Silva, luz ya no, Narciso Barrera, obstáculo en la vida de Cova; Rafo, faro; Roberto Pulido, ladrón de buenos modales; Cayeno, hiena, prisión y cadena (Porrás-Collantes, 1968). Un análisis de la variedad lingüística de los grupos sociales (serranos, llaneros e indígenas) simbolizados en La Vorágine da cuenta que, al parecer, no todos están incluidos de la misma manera en el proyecto político de país aspirado por Rivera (Portilla, 2013). Una relación de todos los estudios de La Vorágine sería inabarcable y en todo caso *ad infinitum*. Allende interpretaciones ecocríticas (Hachenberger, 2021) y hasta donde se pudo consultar no se ha hecho un análisis interpretativo en el marco del pensamiento crítico puro, el presente artículo viene a cubrir, en parte, dicho vacío. Para lograr el objetivo de analizar y reinterpretar *La Vorágine* se utilizó una metodología hermenéutica y de análisis de textos. Además, este ejercicio propone una mirada multidisciplinar de sus objetos de estudio.

El contexto de la primera publicación de La Vorágine es interesante. En 1924, a escasamente seis años de finalizada la primera guerra mundial, el pensamiento crítico se manifestaba: huelgas de trabajadores ferroviarios por aumento de salarios en Londres, protestas obreras para defender las ocho horas de trabajo en Dusseldorf Alemania, intelectuales españoles firman un manifiesto en contra del Directorio Militar pidiendo el restablecimiento de las instituciones civiles y el parlamento, en Colombia se publica La Vorágine; memoria del progreso de la esclavitud indígena y prosperidad de los verdugos.

Este artículo está ordenado en acápites. El primero, domeñar y cogitar ideas, presenta una hermenéutica de un fragmento de La Vorágine realzando la importancia de ir a la caza de ideas y de las habilidades que esto exige para saber agitarlas y liberarlas. Se rescata también el papel fundamental de la abstracción como medio para captar, rediseñar, criticar y crear ideas. El segundo apartado describe la importancia que tiene el lenguaje culto y natural para cultivar la inteligencia y robustecer el pensamiento en general y el crítico en particular. El tercer acápite sobre el pensamiento crítico en La Vorágine resignifica el concepto y alcance de pensar críticamente, esto se ilustra con locuciones y hechos presentes en La Vorágine y otros textos. El epígrafe torbellino crítico describe sub-vorágines y enuncia los elementos de la vorágine de pensamiento crítico. Por último, las conclusiones caracterizan a La Vorágine como una obra crítica y sintetizan los principales resultados y la nueva conceptualización del pensamiento crítico, sus propiedades y funciones. La adenda aporta evidencia sobre las limitaciones de una inteligencia artificial.

Domeñar y cogitar ideas

A continuación, se presenta una exégesis libre de un fragmento de La Vorágine para ilustrar la praxis del pensamiento crítico. El protagonista Arturo Cova y algunos compañeros de travesía se preparaban para la cogienda y atrapar toros que se hallaban pastando al descuido al límite de un morichal:

Entonces lanzáronse los caballos sobre el desbando, por encima de jarales y comejeneras, con vertiginosa celeridad, y los fugitivos se fatigaron bajo el zumbido de las lazadas, que abiertas cruzaban el viento, para caerles a los cachos. Y cada vaquero enlazó su toro (Rivera, 2001, p 77).

Presúmase que los toros representan las ideas y los vaqueros personifican al ser humano en su generalidad. Entonces, la sentencia final es preceptiva "cada vaquero enlazó su toro", es decir, cada ser humano debe buscar y tomar, por cerebro propio, las ideas. Entrar en contacto con las ideas es un acto de libertad y autonomía, así como signo de autogobierno. Ya en 1783 afirmaba Immanuel Kant *Sapere aude*: es menester tener el valor de pensar por sí mismo y servirse de la propia inteligencia dejando la minoría de edad (o culpabilidad) superando la pereza y la cobardía. Thomas, estudioso de Descartes, afirma en 1824 que la educación del genio es la que se da a sí mismo y por lo general consiste en destruir la que le fue dada por otros.

Hacer analogía entre el toro y las ideas no es baladí o caprichoso. Para todas las culturas antiguas fue el toro un animal muy importante en su universo simbólico. El toro representa: fuerza, virilidad, poder y sacralidad (Lorrio-Alvarado y Olivares-Pedreño 2004). Pero también tiene otras connotaciones, por

ejemplo, el toro de Falaris, instrumento de tortura que consistía en la escultura hueca de un toro dentro del cual se colocaba a una persona. El toro de Falaris fungía como horno humano. Es así como representar las ideas como toros viene a enriquecer una tradición semiótica inveterada.

Avanzando con el texto de la interpretación:

Brincaba en los matorrales la fiera indómita, al sentirse cogida, y se aguijaba tras del jinete ladeando su medialuna de puñales. Con frecuencia le empitonaba el rocín, que se enloquecía corcoveando para derribar al cabalgador sobre las astas enemigas. Entonces el bayetón prestaba ayuda: o caía extendido para que el toro lo corneara mientras el potro se contenía, o en manos del desmontado vaquero coloreaba como un capote, en suertes desconcertantes, sin espectadores ni aplausos, hasta que la res, coleada, cayera (Rivera, 2001, p 77).

Si las fieras indómitas son las ideas o el pensamiento mismo, entonces, cabe decir que acceder a las ideas no es cuestión fácil, el camino al pensamiento no es llano. Las ideas, al igual que los toros cerriles, se resisten y esquivan ser asidas. Esta dificultad para entrar en contacto con las ideas quizá radique en el lenguaje en que se expresan y en los niveles de abstracción que requieran. Entre más se aparte una idea de lo concreto mayor dificultad reviste para entenderla. Las ideas más potentes y fértiles son aquellas de naturaleza contraintuitiva.

El jinete emplea como ayuda el bayetón (gran poncho de lana) para distraer la res. ¿con qué se puede asemejar el bayetón como instrumento de ayuda? ¿qué ayuda a pensar? ¿qué auxilia el proceso de hacerse con ideas? Educación, maestros, lectoescritura, actitud inquisidora, esfuerzo sostenido, escepticismo. Estas acciones no tienen retribución social, no poseen, con palabras de Rivera, espectadores ni aplausos. Con todo, la ayuda si es requerida en materia de ideas, pero, la ayuda innecesaria daña a quien la recibe.

Las dificultades de la cogienda de toros las narra en viva voz el propio Arturo Cova:

Tiraba yo el lazo una y otra vez, con mano inexperta; mas, de repente, el bicho, revolviéndose contra mí, le hundió a la cabalgadura ambos cuernos en la verija. El jaco, desfondado, me descargó con rabioso golpe y huyó enredándose en las entrañas, hasta que el cornúpeto embravecido lo ultimó a pitonazos contra la tierra. Advertidos del trance en que me veía, desbocáronse dos jinetes en mi demanda. Fugóse el animal por los terronales, Correa me dio su potro, y, al salir desalado tras de Franco, vi que Millán, con emulador aceleramiento, tendía su caballo sobre la res; mas esta, al inclinarse el hombre para colearla, lo enganchó con un cuerno por el oído, de parte a parte, desgajólo de la montura, y llevándolo en alto como a un pelele, abría con los muslos del infeliz una trocha profunda en el pajonal. Sorda la bestia a nuestro clamor, trotaba con el muerto de rastra, pero en horrible instante, pisándolo, le arrancó la cabeza de un golpe, y, aventándola lejos, empezó a defender el múmero tronco a pezuña y a cuerno, hasta que el winchester de Fidel, con doble balazo, le perforó la homicida testa. (Rivera, 2001, p. 77-78).

Ir a la caza de ideas es un riesgo, existen peligros. Si una sola mala idea anida en la cabeza puede ser fatal. Además, puede que lo que se encuentre no sea una mala idea, sino peor aún: una creencia. Con las creencias, impermeables a la crítica, se pierde en claridad y se gana en prejuicios, fundamentalismos y dogmas. Por ello es importante contar con ayudas idóneas. Un buen caballo como vehículo para dar alcance a las ideas: el lenguaje. Un robusto lazo para asir las ideas: la abstracción. Ahora bien, no solo es preciso encontrar ideas, también son relevantes los datos. Las ideas sin datos pueden caer en la especulación infecunda y los datos sin ideas pueden crear desinformación.

Las madrinas son el ganado manso que guía al bravío. Vale el esfuerzo preguntarse ¿Cuáles son las madrinas que guían las ideas? esto es ¿cuáles son las ideas previas que reorganizan y gobiernan las ideas que se aprenden? Es importante esmerarse para que las madrinas no sean solo de ideas, cuanto de principios y convicciones. En dicho caso, las ideas guiadas por principios, digamos éticos, tratadas con el lenguaje apropiado y la abstracción necesaria serán terreno fértil para comportamientos inteligentes y compasivos.

Si se continúa elongando el ejercicio de pensamiento analógico y se observa que el coleo es la práctica de derribar reses por la cola, podemos identificar que pensar significa ubicar ideas (datos, axiomas, teorías, conceptos, categorías) y detenerlas, pararlas, como aquel vaquero que colea reses las detiene. De tales acciones se puede deducir que pensar significa interrumpir el curso de un comportamiento, idea o creencia. En términos de pensamiento crítico es perentorio ser rápido para detenerse y cauto para la acción. Pero también, para el pensamiento crítico son importantes las bellas acciones y la belleza de una acción se justiprecia por sus principios de no maleficencia y beneficencia.

No solo es necesario buscar y encontrar ideas, no basta con domeñar ideas, es decir, aprenderlas. Ilustremos el otro movimiento ineludible partiendo de un fragmento de la prosa lírica de Rivera donde Clarita incita a Arturo Cova a soltar el ganado que se hallaba reposando en un corral. Le asegura Clarita a Arturo:

Bastará que yo, con este vestido blanco, me asome al tranquero para que la torada barajuste. Lo importante es que no mueran atropetados los peones que velan en contorno de los encierros. Afortunadamente, se retiran temprano. (Rivera, 2001, p. 60).

Arturo Cova cavilaba con ardentía el plan fraguado por Clarita cuando esta llegó casi ebria prorrumpiendo:

-¡Ánimo, chico, y sígueme!

Llegamos a la barda de los corrales por entre el platanal. Un vasto reposo adormecía a la manada. Afuera estornudaban los caballos de los veladores. Entonces Clarita, trepada en mi rodilla, sacudió la aurimanchada piel.

Súbito, el ganado empezó a remolinear, entre espantado choque de cornamentas, apretándose contra la valla del encierro, como vertiginosa marejada, con ímpetu arrollador. Alguna res quebróse el pecho contra la puerta y murió al instante, pisoteada por el tumulto. Los vigías empezaron a cantar, acudiendo con los caballos, y la torada se contuvo; mas pronto volvió a remecerse en aborrascadas ondas, crujió el tranquero, hubo berridos, empujones, cornadas. Y así como el derrumbe descuaja montes y rebota por el desfiladero satánico, rompió el grupo mugiente los troncos de la prisión y se derramó sobre la llanura, bajo la noche pávida, con un estruendo de cataclismo, con una convulsión de embravecido mar (Rivera, 2001, p. 61-62).

El pensamiento crítico también debe emprender una acción opuesta al coleo y contraria a la cogienda de toros. El pensamiento deberá embravecer ideas, agitarlas, soltarlas y dejarlas libres en la llanura de la vida para que vaguen por los campos, para que se encuentren con sus pares y dispares y otros las atrapen.

Nótese que fue una mujer la causante de la huida del ganado y subráyese igualmente las precauciones que toma: "Lo importante es que no mueran atropetados los peones que velan en contorno de los encierros" (Rivera, 2001, p. 60). Clarita, mujer agitadora y cuidadora al propio tiempo. El pensamiento crítico debe agitar ideas y cuidar personas. Movilizar reciamente ideas sin que esto implique atropellar a nadie.

En síntesis, si es admisible la exégesis propuesta y los toros representan las ideas, entonces hay que cuidarlas tanto como liberarlas, hay que ir por ellas con determinación y con no menos fuerza cogitarlas. No se trata de domesticar ideas cuanto de aprenderlas, no se busca soltar ideas aleatoriamente sino de contrastarlas con la realidad.

La importancia del lenguaje

En La Vorágine el lenguaje es protagonista, no menos importante que Arturo Cova, Clemente Silva, la violencia o los sirringales mismos. Tan significativo es el lenguaje en la obra que el autor precisó incorporar un vocabulario. Se puede apreciar la voz culta y poética del narrador y voces locales pletóricas de realismo. Se trata de un lenguaje refulgente alimentado por el léxico franco y veras de los personajes y edulcorado por el sociolecto de Arturo Cova. Un ejemplo:

A nuestro paso se encumbraba en espiras la nivea flota, y, tras de girar con insólito vocerío, se desbandaba por unidades que descendían al estero, entrecerrando las alas lentas, como un velamen de seda albicante.

Pensativo, junto a las linfas, demoraba el garzón soldado, de rojo quepis, heroica altura y marcial talante, cuyo ancho pico es prolongado como una espada; y a su redor revoloteaba el mundo babélico de zancudas y palmípedas, desde la corocora lacre, que humillaría al ibis egipcio, hasta la azul cerceta de dorado moño y el pato ilusionante de color de rosa, que en el rosicler del alba llanera tiñe sus plumas (Rivera, 2001, p. 95).

Como se puede leer no se exagera en barroquismo, pero las palabras son cuidadas y nada insípidas. Como afirmó Hans Castorp personaje de Thomas Mann: "en la literatura sí son importantes las bellas palabras" (Mann, 2008, p. 229). Ahora bien, con palabras y formas bellas igualmente se pueden cometer imprecisiones, por ejemplo:

El transparente charco nos dejó ver un sumergido ejército de caimanes (...) Nadaba por dondequiera la innúmera banda de caribes, de vientre rojizo y escamas plúmbeas, que se devoran unos a otros y descarnan en un segundo a todo ser que cruce las ondas de su dominio, por lo cual hombres y cuadrúpedos se resisten a echarse a nado, y mucho más al sentirse heridos, que la sangre excita instantáneamente la voracidad del terrible pez (Rivera, 2001, p. 95).

En verdad un caimán es un reptil, no un pez. La errata anterior es anecdótica, lo importante es que La Vorágine cumple criterios de lecturabilidad de Denegri (2022) la obra es interesante, variada y novedosa. Por otra parte, el brillo del lenguaje en La Vorágine no está tanto en el uso de voces cultas infrecuentes, que las hay, cuanto en el uso diestro de figuras literarias (hipotiposis, por ejemplo) y en la expresión bella de la realidad horrorosa del sufrimiento humano. A este respecto sería injusto extraer un solo ejemplo pero pueden ser indicativos los primeros párrafos de la segunda y tercera parte.

Ahora un ejemplo de las expresiones naturales de la niña Griselda mostrando unas telas y postales:

Puros cortes de sea, don Rafo. Barrera es rasgáísimo. Y miren las vistas del fábrico en el Vichada, a onde quere yevarnos. Digan imparcialmente si no son una preciosidá esos edificios y si estas fotografías no son primorosas. Barrera las ha repartío por toas partes. Miren cuántas tengo pegaas en el baúl (Rivera, 2001. p. 24).

Sobre el lenguaje natural se pueden decir varias cosas. En la Edad Media, Siglo XVI, el humanista Juan Luis Vives (1492-1540) restituye la propiedad del lenguaje al pueblo, dice: "Lo que es de la lengua, sea lo que fuere, es libre y pertenece al pueblo, de manera que ni el mismo príncipe tiene sobre ella jurisdicción alguna, aunque, en otros aspectos, sea poderoso y aun cruel" (Vives, 1999, p. 143). José Eustasio Rivera cumple preceptos del autor renacentista: resaltar las formas naturales del habla que por auténticas son hermosas y escribir con gracia y verdad. En síntesis, los lenguajes culto y natural no son mutuamente excluyentes, ambos constituyen una estética orgánica y una lógica en La Vorágine.

Aunque un escolio dicte: "Nada es suficientemente importante para que no importe cómo está escrito" (Gómez-Dávila, 1987, p. 18). La importancia del lenguaje va más allá de consideraciones estilísticas. Russell (1985) afirma: "El lenguaje no solo sirve para expresar pensamientos, sino para hacer posibles pensamientos que sin él no podrían existir" (p. 38). En este sentido el lenguaje tiene por función crear y nutrir ideas. Dice Russell (1985) el filósofo debe perseguir la verdad a expensas, si es necesario, de la belleza. Rivera como pensador logra reconciliar y llevar emparejadas belleza y verdad. Belleza en el lenguaje y verdad en los hechos del sufrimiento humano que describe; nada tan hermoso como la palabra que enuncia verdad. He aquí una virtud de La Vorágine.

Indica Daniel Rodríguez Roderó que con pobreza de lenguaje no se puede transmitir riqueza de pensamiento. Así las cosas, se agradece a La Vorágine que difunda diversos significados y significantes y acreciente el corpus de la semasiología y lexicología. Si se logran esquivar sofismas y falacias el lenguaje se torna un *rumbero* (el que sabe orientarse en la selva) de la inteligencia. De allí la importancia del bien decir y de decir el bien.

El pensamiento crítico en La Vorágine

En 1924, mismo año de publicación de *La Vorágine*, André Breton publica su Manifiesto Surrealista en el cual define al surrealismo como:

Automatismo psíquico puro por cuyo medio se intenta expresar tanto verbalmente como por escrito o de cualquier otro modo el funcionamiento real del pensamiento. Dictado del pensamiento, con exclusión de todo control ejercido por la razón y al margen de cualquier preocupación estética o moral (Breton, 2001, p. 44).

En fuerte contraste, compárese con la definición clásica de pensamiento crítico: "examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o presunta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1910 en Olmos-Gómez, 2022, p. 43). No hay dos cosas más adversativas que estas dos definiciones. Existen, sin embargo, más de 17 definiciones de pensamiento crítico que incorporan otros elementos como el procesamiento de información, solución de problemas, toma de decisiones, motivaciones, habilidades cognitivas y otras (López-Padilla et al, 2022). Más importante aún es que el pensamiento crítico también tiene elementos de reflexión a nivel axiológico y ético (Rodríguez-Ortiz et al, 2023). En lo que sigue se desarrollará la tesis según la cual *La Vorágine* es una obra de profundo calado crítico en varios aspectos.

La Vorágine es una obra crítica puesto que conserva una memoria histórica, aquella del genocidio de los indígenas de la Amazonía colombiana entre los ríos Putumayo y Caquetá en el ocaso del siglo XIX y el albor del XX. Estudios calculan entre 30.000 y 40.000 los indígenas explotados, torturados y asesinados otros hablan de 85.000 a 90.000 (Uribe-Mosquera, 2013). La esclavitud de los indígenas tenía carácter legal. El 08 de abril de 1904, en Iquitos, el notario público Arnoldo Guichad oficializó la escritura pública de la compañía: Arana, Vega y Larrañaga, en la cual se hace constar que "a los indios del Putumayo se les obligaba a trabajar por la fuerza por medio de los empleados de la compañía" (CNMH, 2014, p. 115).

La crueldad impía de la expoliación y tortura de los pueblos indígenas amazónicos fue denunciada en la Corte Superior de Iquitos en 1907 por Benjamin Saldaña Rocca, quien también reveló las atrocidades en los diarios *La Sanción*, *La Felpa* y *Prensa de Lima* (Salazar-Paiva, 2019). En 1912 se publica el *Libro Azul Británico* de Roger Casement que es un informe, basado en entrevistas, de las atrocidades en el Putumayo por cuenta de las empresas caucheras. En 1915 ve la luz el libro *El Proceso del Putumayo y sus Secretos Inauditos* del juez Carlos A. Valcárcel. Estos hombres denunciaron, de forma encomiable y valiente, los crímenes contra la humanidad que perpetraron las industrias gomeras en el Putumayo. Para dar testimonio de los irrefrenables delitos que se cometían en la región amazónica, además de la palabra escrita, Saldaña-Rocca y Casement utilizaron la imagen: la caricatura cáustica e inteligente en el caso de Saldaña y la fotografía directa e incontestable empleada por Casement (Casa de América, 2012). Por su obra, la valentía de desvelar la realidad y divulgar la verdad Saldaña, Casement y Valcárcel son prototipo de espíritu y pensamiento crítico.

Inscrita en esta loable tradición ubicamos a *La Vorágine* que menciona las publicaciones de *La Felpa*, empresas caucheras como la denominada Casa Arana, pero, sobre todo, por mostrar el sufrimiento humano y sus causas, además de hacerlo con la elegancia y vigor del lenguaje poético. Pensar críticamente es colocar de manifiesto el sufrimiento humano, la indolencia ante él y sus causas. Siempre que la acción conduzca a semejantes objetivos, es preciso decir que dicha acción es crítica, pensamiento crítico materializado.

Sumado a esto, dentro de la misma novela de Rivera existen acciones narradas que evocan, ejemplifican y simbolizan la esencia de pensar críticamente. Por ejemplo, Arturo Cova, viendo las lacraduras, heridas y úlceras llenas de gusanos de Don Clemente Silva le dice: "es preciso curar sus llagas. Permítame que le haga remedios. Y aunque el viejo, asombrado, se resistía, remanguéle hasta la corva el pantalón y me arrodillé para examinarlo" (Rivera, 2001, p. 123). La cristalización del pensamiento crítico es la acción bondadosa y el comportamiento compasivo.

El mismo Clemente Silva cuenta que fue guía de un explorador y naturalista francés que recorría la selva tomando registro fotográfico. En una ocasión, en la vera de un río, el naturalista se dio cuenta de las cicatrices que las flagelaciones habían dejado en la espalda de Clemente quien cuenta que de allí en adelante:

el lente fotográfico se dio a funcionar entre las peonadas, reproduciendo fases de la tortura, sin tregua ni disimulo, abochornando a los capataces, aunque mis advertencias no cesaban de predicarle al naturalista el grave peligro de que mis amos lo supieran. El sabio seguía impertérrito, fotografiando mutilaciones y cicatrices. "Estos crímenes, que avergüenzan a la especie humana-solía decirme-deben ser conocidos en todo el mundo para que los Gobiernos se apresuren a remediarlos". Envió notas a Londres, París y Lima (Rivera, 2001, p. 138).

Nótese: i). La similitud entre el comportamiento del naturalista, Saldaña, Valcárcel y Casement. ii). El naturalista, que es un científico, hace un giro epistémico, ético y moral al dejar de lado su tarea técnica y científica y tomar evidencia del sufrimiento humano para denunciarlo y detenerlo, quizá eso hace un verdadero científico, enfocarse en lo importante y hacer que otros lo conozcan. iii). El pensamiento crítico del naturalista se encarna en acción enérgica, decidida y franca. iv). Indignación frente a la barbarie y estoicismo de cara al peligro vital.

Pensar críticamente equivale a proceder compasivamente y a interiorizar el cuasi-centenario aforismo de José Carlos Mariátegui: "*Mi pensamiento y mi vida constituyen una sola cosa, un único proceso*" (Mariátegui, 2010, p. 4). Con todo, pensar de manera crítica es tan necesario como peligroso, por ejemplo, de nuestro decente explorador se dijo: "El infeliz francés no salió jamás" (Rivera, 2001, p.139) o considérese el final en la horca que padeció Roger Casement acusado de traición, ver la obra *El Sueño del Celta* de Mario Vargas Llosa. Un abyecto ejemplo de las consecuencias de pretender informase lo relata Clemente Silva:

empezó a circular subrepticamente en gomales y barracones un ejemplar del diario *La Felpa*, que dirigía en Iquitos el periodista Saldaña Roca. Sus columnas clamaban contra los crímenes que se cometían en el Putumayo y pedían justicia para nosotros (...) un gomero del Ecuador a quien llamábamos el Presbitero, le sopló al vigilante lo que ocurría, y sorprendieron cierta mañana, entre unos palmares de chiquichiqui, a un lector descuidado y a sus oyentes (...) Al lector le cosieron los párpados con fibras de cumare y a los demás les echaron en los oídos cera caliente (Rivera, 2001, p. 139).

Préstese atención a la crítica que se hace a la Iglesia Católica mediante el nombre del delator y de la simbología del castigo según máxima de San Mateo "*Si tu ojo te hace tropezar, sácalo y arrójalo lejos de ti*". La mutilación ocular es una práctica arcaica (Arruga, 2003) pero también perversamente administrada hoy día: 103 casos registrados de traumas oculares causados por la fuerza pública en el estallido social de 2021 en Colombia (AI, 2021) y 352 casos en el homónimo fenómeno social de 2019 en Chile (Durán-Rojas y Vetö-Honorato, 2021).

Pero si el peligro no debe acobardar, el placer no puede distraer: "por atender al vientre misérrimo, fracasamos en el espíritu" (Rivera, 2001, p. 154). El pensamiento crítico exige percatarse de la realidad y lo concreto del sufrimiento humano y saber restar atención a lo meramente accesorio y trivial. De allí la importancia de la capacidad de reflexión y abstracción como base del comportamiento inteligente y moral. Un comportamiento así estará cerca de la máxima de San Agustín: *Dilige, et quod vis fac*, ama, y has lo que quieras, o como sugiere Denegri (2022) Dilige, y has lo que quieras, puesto que *diligir* significa amar reflexivamente con voluntad honesta, así: pensar críticamente y diligir se intersecan en su carácter reflexivo.

En La Vorágine un capataz ordena a los indígenas "¡Hay que trabajar, hay que ser sumisos, hay que obedecer!" (Rivera, 2001, p. 130). Sin embargo, Arturo Cova advierte: "La mansedumbre le prepara terreno a la tiranía y la pasividad de los explotados sirve de incentivo a la explotación" (Rivera, 2001, p. 156). En definitiva, pensar de forma crítica reclama, en algún grado, desobediencia.

cierta vez riñeron unas mujeres en la cocina y despertaron a su señor, que dormía la siesta. Don Clemente estaba en el corredor, observando el mapa del muro. En esa actitud lo sorprendió el amo. Ordenóle a gritos que desnudara a las contrincantes hasta la cintura y las azotara. El viejo Silva resistió a cumplir la orden. Esa misma tarde lo despacharon a siringuear a Yaguanari (Rivera, 2001, p. 164).

En el pasaje anterior Silva desplegó una surte de desobediencia virtuosa. De otro lado, en una entrevista consignada en el Libro Azul Británico de Casement se lee el proceder de un barbadense llamado Frederick Bishop:

Bajo las órdenes directas del jefe de sección donde estaba empleado, él mismo (Frederick Bishop) había flagelado a indios varias veces por no haber traído caucho. No le gustaba hacer eso pero tenía que hacerlo. Cuando el cónsul general le preguntó si es que no sabía que era algo malo, dijo que no podía negarse; que un hombre puede ser un hombre río abajo en Iquitos pero "no podía ser un hombre allá río arriba" (Casement, 2011, p. 125).

De lo expresado por Bishop se puede colegir que solo el hombre es libre de tomar decisiones, de negarse, de oponer resistencia a una orden que contradiga su sentir y parecer interno. También que el hombre debe obedecer no solo ordenes sino contextos. Esto recuerda la banalidad del mal de Arendt (2013) y los peligros de ésta quedan demostrados por el paradigma experimental de Milgram (1974) donde los individuos pueden entrar en estado agéntico: dejan de actuar bajo sus propios valores y solo cumplen instrucciones sin que importen las consecuencias derivadas de dicho comportamiento obediente. Adjunto al efecto Milgram se encuentran los resultados del experimento de la prisión de Stanford (Haney, Banks y Zimbardo, 1973) cuya conclusión fue que los individuos tienden a abusar del poder en contextos grupales. Se debe decir, sin embargo, que tanto la banalidad del mal como el efecto Milgram tienen, afortunadamente, limitaciones (Canto y Álvaro, 2015). En tal sentido, Clemente Silva, pensó críticamente cuando no flageló a las mujeres de la cocina. Pensar es negarse a dañar.

Onílomer o torbellino crítico

Un vórtice o remolino, que es lo que significa el vocablo vorágine, se forma por el choque impetuoso entre dos sustancias que difieren en su velocidad o una le es obstáculo a la otra. La formación de vorágines las recrea Rivera (2001) en dos pasajes, ambos contados por Don Clemente Silva:

Le réferi la vida horrible de los caucheros, le enumeré los tormentos que soportábamos, y, porque no dudara, lo convencí objetivamente: -Señor, diga si mi espalda ha sufrido menos que ese árbol. Y, levantándome la camisa, le enseñé mis carnes laceradas. Momentos después, el árbol y yo perpetuamos en la kodak nuestras heridas, que vertieron para igual amo distintos jugos: siringa y sangre (p. 138).

Se pueden apreciar las fuentes de donde son extraídas por la fuerza las dos sustancias que chocan y conformaran la vorágine; citarices. Los heridos: hombre y árbol, aun allí erguidos dando testimonio, siendo memoria viva de sufrimiento, resistencia y esperanza.

Al recorrer la taimada tropa de vegetales para derribar a los que no lloran (árboles), suelo sorprender a los castradores robándose la goma ajena. Reñimos a mordiscos y a machetazos, y la leche disputada se salpica de gotas enrojecidas. ¿Mas qué importa que nuestras venas aumenten la savia del vegetal? El capataz exige diez litros diarios y el foete es usurero que nunca perdona (Rivera, 2001, p. 155).

En esta cita queda explícita la violencia que causa la vorágine entre sangre y caucho. Se ilustra como la sangre es arrojada sobre el caucho. Nótese la analogía entre goma y leche, y leche y sangre que resulta en vorágine de vida y muerte. Existen mas vorágines dentro de La Vorágine: La sangre de Luciano bañando los senos de la madona; el sudor, la leche materna y el caucho en la escena de una madre indígena alimentando a su hijo; Arturo Cova, en carta para el Cónsul pidiendo auxilio para los compañeros que "gimen entre la selva, lejos de hogar y patria, mezclando al jugo del caucho su propia sangre" (Rivera, 2001, p. 224). Todas las sustancias mencionadas al confluir violentamente crean La

Gran Vorágine que se perpetua en el tiempo sustituyendo goma por petróleo, carbón, agua, coltán, o intangibles como vanidad, likes, felicidad, aceptación, etc.

La vorágine del pensamiento crítico emerge cuando entran en contacto, súbito o progresivo, dos sustancias o experiencias: lo concreto y lo abstracto. Lo concreto representado por la realidad del sufrimiento humano y sus causas, lo abstracto simbolizado en lenguaje, ideas, ideales, principios, valores y convicciones. La realidad vivida sin valores y convicciones se torna sumisa y los valores sin experiencia de realidad son especulaciones vacías e infértiles. Pensar es la acción de confrontarse con la realidad concreta y con ideas propias y contrarias. En conjunto, pensar críticamente es una *perturbación virtuosa*: tiene propiedades beneficiosas y desagradables (Sanabria-González, 2020).

Conclusiones

La Vorágine es una obra racionalista y crítica porque cuida la memoria histórica del genocidio de los indígenas del Putumayo, narra la realidad del sufrimiento humano y sus causas y contiene hechos preceptivos para un proceder y pensar crítico. Ergo, es una obra racional e inteligente. La realidad histórica desborda la realidad ficcionada de La Vorágine, esta es solo un inicio o un paso para quien con sano criterio quiera informarse razonablemente de la irracionalidad humana, deber éste de todo ciudadano.

En La Vorágine se ubican hechos y locuciones que pueden reinterpretarse desde un marco conceptual particular del pensamiento crítico, aquel que identifica esta forma especial de pensar con una forma de actuar inteligente tanto que compasiva. Para tal objetivo, La Vorágine proporciona un rico universo de significados y realidades.

El ejercicio hermenéutico realizado con La Vorágine sirve para argumentar a favor de una nueva y original concepción de pensamiento crítico con propiedades, atributos y funciones de tipo diverso. Por ejemplo, pensar críticamente es: colocar de manifiesto el sufrimiento humano, la indolencia ante él y sus causas; oponer resistencia a la maldad y la barbarie; acción bondadosa, compasiva y valiente; acción racional que interrumpe una acción irracional; pensar es negarse a dañar. De igual manera, pensar críticamente demanda: esfuerzo sostenido, renunciar a la comodidad y aceptar peligros vitales, desobediencia virtuosa, actividad cognitiva y actividad moral, diversos lenguajes y abstracción. De tal manera, pensar críticamente funciona para: reestablecer la dignidad humana, cogitar ideas y cuidar la vida. En todo escenario, las ideas del pensamiento crítico deben estar guiadas por virtudes humanas, principios y convicciones éticas.

Dicho en palabras llanas: las condiciones necesarias para que exista el pensamiento crítico es que las personas entren en contacto con la realidad del sufrimiento humano (se den cuenta del sufrimiento) y a su vez desarrollen capacidad de abstracción, es decir, que puedan salir de sí mismos, ver fenómenos en perspectiva y puedan actuar con ideas guiadas por principios.

Pensar críticamente es pensar contra uno mismo, contra las propias tradiciones, creencias, antivalores, deseos y apetitos, toda vez que estos y aquellas sean causantes de sufrimiento innecesario. Pensar críticamente es obstaculizar las causas del sufrimiento humano, en tal sentido pensar tiene mucho de terapéutica. Pensar críticamente y dilgir comparten la característica de la reflexividad, así, pensar está más cerca del amor diligente que de la seca solución de problemas operativos. En todo caso, la acción del pensamiento crítico implica la omisión de comodidad.

Adenda

Con objeto de ubicar material histórico relevante para la presente investigación se intentó utilizar una inteligencia artificial (IA). Un fragmento del diálogo se transcribe a continuación para que el lector tome precauciones. A propósito de pensamiento crítico la utilización de IA exige inteligencia natural, además, para utilizar adecuadamente IA generativa se requiere pensamiento crítico, algo que la propia IA no tiene ni ofrece.

- Investigador: Por favor actúa como un investigador científico profesional y ubica las reseñas y todos los estudios más antiguos que se hayan realizado sobre la novela denominada La Vorágine. Identifica la fuente, la referencia, el año y el autor.
- ChatGPT: Entiendo, buscas una recopilación exhaustiva de estudios sobre "La Vorágine" incluyendo los más antiguos disponibles. Aunque sería imposible proporcionar una lista completa de todos los estudios realizados sobre la novela hasta la fecha, puedo ofrecerte una selección de algunos de los estudios más antiguos y relevantes:
 - Título: "La novela colombiana"
 - Autor: Rufino José Cuervo
 - Publicación: Boletín de la Academia Colombiana de Lengua
 - Año: 1925
 - Páginas: 1-27
 - Resumen: Este artículo incluye un análisis de "La Vorágine" junto con otras novelas colombianas contemporáneas, destacando su importancia en la literatura nacional.
- Investigador: ¿Cómo es posible que dicho autor, Rufino José Cuervo, haya escrito un artículo en 1925 si para esa fecha ya estaba muerto?
- ChatGPT: Tienes toda la razón y lamento la confusión, Rufino José Cuervo, (...) falleció en 1911, por lo que no pudo haber escrito un artículo en 1925. Agradezco la corrección. Si estas interesado en investigaciones sobre "La Vorágine" estaré encantado de ayudarte a buscar información precisa y relevante...

La IA continúa atribuyendo artículos inexistentes a autores como Luis López de Mesa y Baldomero Sanín Cano. Lo humorístico del caso es que la IA siempre dice lamentar su equivocación y acto seguido comete el mismo error (en esto es muy humana) y termina afirmado que estará encantada de suministrar información precias y relevante. El lector sacará sus conclusiones.

Referencias

- Amnistía Internacional (AI). (2021). Tiros a la vista: traumas oculares en el marco del paro nacional. Recuperado de: <file:///C:/Users/Armando/Downloads/AMR2350052021SPANISH.pdf>
- Arendt, H. (2013). *Eichmann en Jerusalén*. Bogotá: Grupo Editorial Penguin Random House
- Arruga, A. (2003). La mutilación deliberada de los ojos. *Archivos de la Sociedad Española de Oftalmología*, 78(6), 339-340. Recuperado en 05 de mayo de 2024, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912003000600011&lng=es&tlng=es.
- Breton, A. (2001). *Manifiestos del surrealismo*. Buenos Aires: Editorial Argonauta
- Canto, J. y Álvaro, J. (2015). Más allá de la obediencia: reanálisis de la investigación de Milgram. *Escritos de Psicología*, 8(1), 13-20. <https://doi:10.5231/psy.writ.2015.0701>
- Casa de América. (16 de octubre de 2012). Inauguración Roger Casement en Iberoamérica. (video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iYHq4Dip6-w>
- Casement, R. (2011). *Libro Azul Británico. Informes de Roger Casement y otras cartas sobre las atrocidades en el Putumayo*. Lima: Editorial: IWGIA-CAAAP
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014). *Putumayo: La vorágine de las caucherías memoria y testimonio primera parte*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- Curcio-Altamar, A. (1957). *Evolución de la novela en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo
- Denegri, M. A. (2022). *Sexo, amor y otros placeres de la lengua*. Lima: Editorial Debate
- Durán-Rojas, C. & Vetö-Honorato, S. (2021). La "rostridad" en el estallido social chileno de 2019: acerca de la estrategia político-policial de mutilación ocular. *Logos (La Serena)*, 31(1), 202-217. <https://dx.doi.org/10.15443/r13112>
- Gómez-Dávila, N. (1987). Escolios a un texto implícito. *Revista del Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario*, 538, v. 80.
- Hachenberger, C. M. I. (2021). Una Selva Inhumana y Devoradora: Análisis Ecocrítico de la Novela *La Vorágine* (1924), *Latin American Literary Review*, 48(97) <https://doi.org/10.26824/lalr.175>.
- Haney, C., Banks, A. J. y Zimbardo, P. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, 1(1), 69-97.
- López Padilla, R., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H., y Ramos Pacheco, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>
- Lorrio-Alvarado, A.J. y Olivares-Pedreño, J.C. (2004). Imagen y simbolismo del toro en la Hispania Céltica. *Revista de Estudios Taurinos*, 18, 81-141.
- Mann, T. (2008). *La Montaña Mágica*. Córdoba: Editorial Edhasa
- Mariátegui, J. C. (2010). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Editorial Librería Peruana
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. Harper and Row

- Olmos-Gómez, P. (2022). Argumentación y pensamiento crítico: convergencias y desafíos. SCIO: Revista De Filosofía, (22), 39-65. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.992
- Porras-Collantes, E. (1968). Hacia una interpretación estructural de La Vorágine. THESAURUS. Tomo XXIII. Núm. 2. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/23/TH_23_002_049_0.pdf
- Portilla, M. (2013). Heterogeneidad lingüística en La vorágine. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 39(2), 61-74.
- Rivera, J. E. (2001). La Vorágine. Bogotá: Editorial Sol90
- Rodríguez-Ortiz, A. M., Hernández-Rodríguez, J. C., López-Rúa, A. M., & Cadavid-Alzate, V. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (35), 211-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.07>
- Russell, B. (1985). Escritos Básicos. Obras maestras del pensamiento contemporáneo. Barcelona: Ediciones Planeta-Agostini
- Salazar-Paiva, J. F. (2019). Los crímenes y la extracción sin futuro: el caso de la explotación cauchera en el Putumayo (1880-1915). Revista Del Instituto Riva-Agüero, 4(2), 87-118. <https://doi.org/10.18800/revistaira.201902.003>
- Sanabria-González, J. A. (2020). Perturbar para emancipar y normalidad como sufrimiento: tesis y conjeturas de la transterepéutica. Integración Académica en Psicología, 8(24), 31-46. Recuperado de: <https://integracion-academica.org/37-volumen-8-numero-24-2020/283-perturbar-para-emancipar-y-normalidad-como-sufrimiento-tesis-y-conjeturas-de-la-transterepautica>
- Uribe-Mosquera, T. (2013). Caucho, explotación y guerra: configuración de las fronteras nacionales y expoliación indígena en la Amazonia. *Memoria y Sociedad*, 17 (34), 34-48. Recuperado el 01 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-51972013000100003&lng=en&tlng=es.
- Vives, J. L. (1999). *Las disciplinas*. Barcelona: Ediciones Folio S.A.

Maneras de habitar la selva en Clemente Silva y el Pipa, personajes de *La Vorágine* de José Eustasio Rivera

Jefferson Montaña Orrego

Maestría en Literatura Comparada/PPGLC

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil
jeffermor93@gmail.com

Resumen

El presente ensayo examina el concepto *habitar* (Giglia, 2012) en dos personajes de la novela *La Vorágine* (1924)¹ de José Eustasio Rivera: Clemente Silva y el Pipa; estos representan diferentes formas de relacionarse con el entorno. Silva, un cauchero en busca de su hijo, muestra la adaptación a la selva como forma de *habitar* y encuentra en ella amparo e identificación; en tanto el Pipa encarna la adaptación múltiple producto de la modernización. Esta propuesta de relectura permite evidenciar cómo los lazos con el territorio modifican el acercamiento y modifica la forma en que los individuos interactúan con el entorno. Los aportes de Gary Sneyder (2016) y Cristina Rivera Garza (2002) son de ayuda para construir claridades conceptuales en las reflexiones en torno al espacio, territorio y hábitat.

Palabras Clave: *La Vorágine*, *habitar*, *territorio*, *espacio*.

Resumo

Este ensaio examina o conceito de habitar (Giglia, 2012) em dois personagens do romance *La Vorágine* (1924) de José Eustasio Rivera: Clemente Silva e El Pipa; eles representam diferentes formas de se relacionar com o meio ambiente. Silva, um seringueiro em busca de seu filho, mostra sua adaptação à selva como uma forma de habitá-la e encontra nela abrigo e identificação; enquanto Pipa encarna as múltiplas adaptações que são produto da modernização. Essa proposta de releitura permite mostrar como os laços com o território modificam a abordagem e a forma como os indivíduos interagem com o ambiente. As contribuições de Gary Sneyder (2016) e Cristina Rivera Garza (2002) são úteis para criar clareza conceitual nas reflexões sobre espaço, território e hábitat.

Palavras-chave: *La Vorágine*, *habitar*, *território*, *espaço*.

Introducción

La novela *La Vorágine* de José Eustasio Rivera, es un recurso indispensable para testimoniar la violencia ejercida por la cauchería en las selvas amazónicas. Durante finales del siglo XIX y principios del XX el auge de la explotación cauchera condenó a la esclavitud a individuos que llegaban buscando empleo en los sirringales y a las comunidades indígenas que eran asaltadas y luego puestas en venta como herramienta de trabajo. *La Vorágine* retrata todo el sistema cauchero, su fuerte influencia en la

¹ Para el presente estudio se consultó la edición de 1988: Edición crítica a cargo de Luis Carlos Herrera, en conmemoración al centenario del natalicio de José Eustasio Rivera. Primera edición. Fondo de autores huilenses.

vida de los individuos caracterizándolos como víctimas o victimarios de una violencia que se expandía con toda impunidad. La novela logra personificar a los responsables, que son muchos, en una especie de pirámide feudal que involucra a la empresa de exportación PAC, *Peruvian Amazon Company*, propiedad de la familia Arana, influyentes comerciantes del Perú, y quienes, a pesar de las evidencias, eludían cualquier responsabilidad, beneficiándose de sus cercanías gubernamentales (Bernucci, 2017, p. 141). *La Vorágine* posee una fuerte motivación social de denuncia ante la barbarie cauchera que se sostenía por la omisión estatal. Rivera procuró la manera más realista de narrar las atrocidades, sus detalladas descripciones invitan al lector a una inmersión en los hechos; estos se entrelazan con las reflexiones del narrador principal que en su lenguaje lírico nos construye los hechos y nos acerca a los personajes, que retratan en sus costumbres y lenguajes, algunas regiones de Colombia.

Aunque la voz de Arturo Cova parezca llevar siempre el control de la narración, sus omisiones o su atención nos permiten evidenciar el enfoque de su interés, decisiones narrativas que se reconocen como propias de su manera de mirar, que reflejan su cultura y visión del mundo. José Murillo, referenciado como el Pipa, y Clemente Silva, son dos personajes que tienen gran desarrollo en el transcurso de la novela, esto permite acceder a más información para tratar de representar junto a sus historias y sus maneras de relacionarse, acercamientos a sus concepciones de mundo, en especial a sus experiencias en la Amazonía. Esta revisión no omite las referencias históricas, sociales, culturales y económicas que les afectan, reconociendo que son mediadoras de decisiones en los sujetos. Inicialmente me apoyaré en la definición que Angela Giglia propone del concepto *habitar* (2012) desde un enfoque antropológico cultural, para ir constatando, en el transcurso de los hechos literarios presentados, evidencias de las maneras como los personajes se relacionan con su entorno y cómo éste los afecta. Asimismo, se considerarán las puntualizaciones que Gary Sneyder propone en su ensayo, *La práctica de lo salvaje* (2016), donde revisa algunos términos tradicionales para referirnos a los vínculos humanos con los entornos naturales y otros seres. Reflexionen que ubican al sujeto junto al lugar en que se desenvuelven.

Revisar las obras literarias desde enfoques integradores, en el sentido que involucra a otras especies, sin olvidar además los lugares que acompañan las acciones, es un aporte a la discusión actual sobre la protección de nuestro lugar común habitado. La escritora mexicana Cristina Rivera Garza, abre su libro de ensayos *Escrituras Geológicas* (2022) con una primicia que motiva este ensayo,

Regresamos a la tierra. Nunca nos hemos ido, ciertamente, pero el olvido estratégico de la materia que nos sostiene y que somos, sobre el que se fundan los quehaceres y la saña de las economías extractivas que ven al globo terráqueo como un caudal sin fin de recursos naturales dispuestos para la explotación, se ha topado con el límite del cambio climático (p. 9).

Afirmar la existencia de una crisis ecológica agudiza los sentidos en la búsqueda de comprender posibles soluciones, ya no podemos huir de las reflexiones sobre la condición humana separadas del vínculo territorial (p. 10). Rivera Garza sustenta su trabajo ante la preocupación por los vínculos con los espacios compartidos y sobre qué tanto puede decir de sus habitantes la manera en que son habitados (p. 11). Primicia que recuerda: fuera de este espacio, no somos nada, y de hecho, es el único lugar apto para la vida.

Nuestro vínculo al habitar

La interacción del ser humano con los ambientes en donde habita ha permitido su desarrollo biológico y su persistencia vital, los cambios ambientales han creado al humano que se es hoy. Aunque es posible generalizar una idea de domesticación de la naturaleza que nos rodea y evidenciar al humano como exterior a ella, biológicamente es nuestro lugar común con otras especies de seres vivos y minerales; es decir, nosotros también somos la naturaleza², esa afirmación, aunque evidente, es olvidada en la práctica humana.

2 Esta aseveración es ilustrada de manera magistral por el astrofísico Carl Sagan (1986, 204): Y entonces, un día, llegó una criatura cuyo material genético no era muy diferente de las estructuras moleculares reproductoras de cualquier otra clase de organismos del planeta, que dicha criatura llamó Tierra. Pero era capaz de reflexionar sobre el misterio de su origen, de estudiar el extraño y tortuoso sendero por el cual había surgido desde la materia estelar. Era el material del Cosmos contemplándose a sí mismo. Consideró la enigmática y problemática cuestión de su futuro. Se llamó a sí mismo hombre. Y ansió regresar a las estrellas.

El libro de ensayos del poeta estadounidense Gary Sneyder, *La práctica de lo salvaje* (2016), cuestiona las maneras de relacionarnos con los entornos. El autor precisa que, la existencia humana interactúa frecuentemente con los espacios, sean artificiales, como las ciudades modernas que conocemos; ambientes salvajes, cada vez más distantes a las ciudades; o lugares semisalvajes, comúnmente zonas de reservas de fauna y flora (Sneyder, 2016, p. 20), lugares que son vistos desde una rivalidad que se extiende y afecta en distinta escala la coexistencia.

A la convivencia de los seres vivos con el entorno donde se desarrollan se le denomina hábitat en términos ecológicos, sin embargo, la palabra es usada por distintas disciplinas creando una ambigüedad conceptual (Sierra & Ruiz, 2021). El uso del concepto para referenciar la influencia del actuar humano en los entornos como una decisión consciente, ha sido motivo de estudio de la filosofía, inicialmente, y la antropología cultural, más recientemente, de allí surge el empleo del verbo habitar, para puntualizar en la acción humana consciente en su hábitat (Giglia, 2012, 13). El concepto habitar es la motivación del trabajo de la antropóloga mexicana Angela Giglia en su libro *El habitar y la cultura* (2012), donde pretende hacer un rastreo conceptual del término, y hallar la relación con los sistemas culturales de los pobladores de Ciudad de México. Aunque en su trabajo el foco de estudio son las dinámicas de urbanización, su presentación del concepto general permite dar luces epistémicas que se requieren en el presente trabajo. Giglia a través de los aportes de diferentes filósofos (2012), establece una idea general que recoge las distintas experiencias de habitar, partiendo del reconocimiento del espacio donde se desarrolla el humano y el vínculo que este crea con el territorio, relacionando así nociones de cultura que afectan tanto al humano como al espacio habitado. En palabras de Giglia:

El habitar es un conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio-temporal, al mismo tiempo reconociéndolo y estableciéndolo. Se trata de reconocer un orden, situarse adentro de él, y establecer un orden propio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se sitúa en el centro de unas coordenadas espacio-temporales, mediante su percepción y su relación con el entorno que lo rodea (2012, p. 13)

Según lo anterior esta capacidad humana de *habitar* nos permite otorgar significados a los territorios donde nos desenvolvemos. *Habitar* es la posibilidad de formar parte del espacio donde se está. Es importante en este momento parar en la noción de territorio ya que posee gran cantidad de significados, me referiré aquí al lugar geográfico donde se desarrolla un hábitat, donde es posible habitar, por lo tanto, sería el lugar que recibe la acción. Según Gary Sneyder (2016) "todos llevamos dentro una imagen del territorio que aprendimos aproximadamente entre los seis y los nueve años, y esto es igualmente válido tanto para un barrio urbano como para un entorno rural" (p. 46), siendo así, el territorio nos permea desde niños. La posibilidad de interpretar el territorio donde habitamos, en un mapa mental para ubicarnos espacialmente, nos permite construir identidad con el espacio, "nuestro lugar es parte de lo que somos" (p. 46) continúa Sneyder. Se podría afirmar, que habitar es familiarizarse con el mundo, sentirnos cercanos emocionalmente.

El lugar donde habitamos visto como una experiencia (Sneyder, 2016, p. 45), lo dispone de memoria e intencionalidad, que es -según afirma Giglia- "como la cultura se manifiesta en los espacios" (2012, p. 9), por lo tanto, podríamos hablar de la existencia de maneras, o culturas de habitar (p.22), así, "[l]os distintos tipos de espacios habitados pueden ser leídos como arenas de proyectos culturales diferentes, que expresan las motivaciones e intenciones de diferentes grupos sociales" (Giglia, 2012, p. 21). Aunque la definición anterior gira en la concepción de un grupo territorial, de la misma manera se ha de aplicar al individuo, quien materializa su cultura en su *habitus*, término propuesto por Bourdieu y referenciado por Giglia (2012); *Habitus* es la concordancia entre el sujeto con su medio o contexto, es el saber incorporado que se hace presente en las prácticas, pero que no es explícito (Giglia, 2012, p. 16); cargar de significados un lugar es construir un *habitus*; es este lo que nos permite como humanos habitar en un espacio (Ibid), "El *habitus* permite el habitar y el habitar se hace mediante el *habitus*" (p. 17).

Para Rivera Garza (2022), fijarse en el espacio es revisar los vínculos primigenios que trenzan las historias, siendo la pertenencia la manera de escribir una memoria de la estadia de cualquier ser en el

planeta. Resalta el sentido de las palabras de José Revueltas, escritor mexicano, a quien cita en su trabajo por la claridad que otorga su aseveración,

Con una visión de largo alcance tanto hacia el pasado como al futuro, Revueltas reconocía a "la ubicación" como un escenario radicalmente compartido y, por lo mismo, constantemente en disputa. Ahí, especies distintas y comunidades con un acceso desigual al poder, se encuentran y se oponen, se acoplan o se expulsan (p. 11)

Estas definiciones aportan a la reflexión ante la lectura de los personajes y sus modos de estar presentes en el espacio. Siendo *La Vorágine*, una novela con un espacio narrativo evidentemente importante, sus personajes obtienen más elementos para caracterizarlos en relación a su vínculo territorial. En las páginas siguientes se presenta la primicia de la novela y los personajes resaltados, exponiendo algunos elementos valiosos para localizar las reflexiones.

La Vorágine, su argumento

La Vorágine transcurre en una Colombia entrante en la modernización, con una ruralidad ampliamente premoderna, que lucha por la posesión de las tierras y su cultura frente a un proyecto de nación que instala el extractivismo como primarias fuentes de ingreso. La ausencia gubernamental es enorme, el acceso a las poblaciones más alejadas de la capital genera brotes de autogobernanza donde media el poder económico y la justicia se proporciona a través de la violencia. Es importante reconocer las distancias entre los centros poblados urbanizados y la ruralidad, no sólo porque son determinantes en los comportamientos de los individuos, sino porque articula un vínculo durante la novela³.

La historia tiene como detonante la huida de Arturo Cova y su novia Alicia desde Bogotá hacia los llanos orientales. Para entonces Bogotá, de principios de 1900, era un epicentro cultural, motivo que le otorgó el seudónimo de *Atenas suramericana*. Las apuestas políticas giraban en la formación de una cultura nacional, primordialmente conservadora, que buscaban adherirse al creciente nacionalismo causado por la pérdida de Panamá (ARAUJO, 1990, p. 167), los proyectos académicos y culturales iban desde la creación de libros a la formación de instituciones. Este escenario produjo un interés en los estudios gramaticales, buscando resaltar lo particular de las variedades del español colombiano, y además, una notable inclinación literaria, que fue creando un ambiente de urbe cosmopolita, legitimando el sentimiento nacional a través de las letras (RAMA, 1998, p. 73). Bogotá como centro de poder era mayoritariamente conservadora y clerical; por lo tanto, sus producciones artísticas y su público principal también lo eran, pero, fueron también las letras el campo de rebeldía ante la cultura predominante, y la manera de difusión de sus obras⁵.

Arturo Cova proviene de este lugar literariamente productivo, como metrópoli de conocimiento eran las letras la ascendencia social; él es un hombre de ciudad, y su mirada poética es la representación de la urbe. Se define como poeta, y dice confiar en su próspero futuro literario, sale de Bogotá con Alicia sin estar convencido de la decisión, "¿Qué has hecho de tu propio destino? ¿Qué de esta jovencita que inmolas a tus pasiones? ¿Y tus sueños de gloria, y tus ansias de triunfo y tus primicias de celebridad?" (RIVERA, 1988, p. 302), este tipo de confidencias son recurrentes a lo largo de la novela.

Al salir huyendo del matrimonio que ideaban los familiares a Alicia, se adentran en otros espacios desconocidos, inicialmente la llanura del Casanare, a donde llegan con la ayuda de Don Rafo. La primera parte de la novela tiene como escenario el camino y la llegada a los llanos orientales y finaliza al llegar a la frontera con la selva. Arturo busca resaltar el espacio geográfico y las particularidades dialectales del español de los llanos. Cova, que poco conoce de la vida del llanero, busca encajar en sus

3 Un panorama sintético de la historia colombiana en el periodo 1900 y 1930 lo encontramos en las siguientes publicaciones: El crecimiento económico colombiano en el siglo XX: aspectos globales (GRECO) y Amazonia 1900-1940: el conflicto, la guerra y la invención de la frontera.

4 Nelson González Ortega (2013) menciona los siguientes proyectos: *Historia de la revolución de la república de Colombia en la América meridional*, 1867, de J. M. Restrepo; *Historia de la literatura de la Nueva Granada*, 1867, de J. M. Restrepo; primera Academia Colombiana de la Lengua, 1871; La Academia Colombia de Historia, 1901 -1902; primer manual de historia de Colombia, 1911; fundación del instituto Caro y Cuervo, 1942.

5 Para mayor amplitud del tema véase el artículo: *De 1900 a hoy en Colombia: sitio a la "Atenas Suramericana"* (1990) de Helena Araújo.

dinámicas sociales y comerciales a través de mentiras, construyendo atributos confiables de hombre de negocios, conocedor de las buenas maneras y el buen uso del lenguaje, estrategia que funciona, porque adquiere un liderazgo en el grupo con que ingresa a la selva, que se mantiene, aun cuando se enteran que les ha mentado. En *La Vorágine*, el espacio llanero es carente de ley gubernamental, la intervención del estado es lejana y no llega a tiempo, el poder es ejercido por la fuerza y respaldado con el dinero, la evidencia la encontramos en Arturo Cova; miente sobre su fortuna y no duda en usar la violencia para ubicarse un lugar de respeto.

La segunda y tercera parte se desarrolla en el interior de la selva, dónde con un grupo de hombres, Arturo intenta alcanzar a Narciso Barrera, un obstinado enganchador cauchero que va rumbo al Brasil con Alicia⁶. La venganza es la motivación de Arturo, al que se le adjunta el interés de denuncia al conocer las atrocidades que se están produciendo por el comercio del caucho; por ello, decide enviarle una carta al cónsul de Colombia en Manaos, en la amazonía brasileña, con Clemente Silva, un viejo cauchero sobreviviente del maltrato en las plantaciones de caucho. Inmerso en la selva y con un grupo de compañeros, espera el regreso de Clemente junto al cónsul que, al volver, sólo encuentran el diario de Arturo Cova.

Los llanos orientales son presentados inicialmente como el escape a la norma familiar del matrimonio arreglado que pretende imponer el padre de Alicia. La distancia que buscan para intentar su amorío lejos de sanciones morales, inicia en parajes semi-salvajes en frontera con la expansión agrícola y ganadera. A medida que avanza la novela observamos que, al Arturo aumentar la distancia entre el territorio inicial también lo hace del civismo y la cordura. Se percibe un discurso que contrapone a las ciudades con los territorios distantes de ella.

La novela cuenta con distintas voces narrativas. Encontramos primero, la voz del editor del supuesto diario, José Eustasio Rivera, que nos afirma que las páginas siguientes son de autoría de Arturo Cova, recurso narrativo que el autor utiliza, según Joan Green (1987), para resaltar el pacto lector y al mismo tiempo proponer la aceptación de las limitaciones que la narración pueda tener (p. 271); encontramos la misma voz en el epílogo, que nos sugiere la suerte del grupo que esperaba a Clemente Silva. Las otras voces corresponden a la narración homodiegética del autor del diario, Arturo Cova, quien controla en gran medida la narración, pero que cede mientras los relatos de Heli Mesa, Clemente Silva y Ramiro Estévez, son narrados en primera persona. La conciencia polifónica de Arturo Cova recoge las narraciones como recurso para interpelar al lector con un testimonio en primera persona que garantice verosimilitud. Cada uno de ellos representa un testimonio del sistema cauchero.

La explotación del caucho impuso violentamente a las comunidades indígenas a situaciones de esclavitud⁷. La cauchería se componía por grupos de hombres dirigidos por un capataz que trabajaba para el dueño de la barraca, ellos entraban en la selva en busca de árboles de cauchos que picaban para que destilara su savia hasta un recipiente. Los caucheros pagaban con caucho sus mantenimientos, pero al precio impuesto por el capataz, acreditando al sirguero de una deuda imposible de saldar. Cuando los enganchados -que llegaban del interior seducidos por mejoras económicas- no eran suficientes, los dueños de las barracas ordenaban asaltar los caseríos indígenas dejando tan sólo los ancianos.

La barbarie del comercio de caucho tenía distintos responsables. Los dueños de la mayor cantidad de caucheros era la empresa peruana PAC, *Peruvian Amazon Company*, propiedad de la familia Arana, quienes administraban grandes plantíos por medio de sus capataces imponiendo impunemente una cultura del terror en la selva amazónica (BERNUCCI, 2017, p. 135). La omisión política que es descrita en la obra fue construyendo personajes con mucho poder y control territorial, es el caso del general Funes, quien atemorizaba por sus violentos métodos para imponer su ley. La cauchería es presentada como un sistema que afecta todos los aspectos de la vida de las personas, se impone como moneda de cambio y como única opción de empleo. La manera de imposición de la cultura cauchera modifica las formas de interactuar con el entorno, destruyendo por un lado la posibilidad de sentirse amparado en

6 Se refiere a la labor de convencer personas para trabajar en las caucherías

7 Un estudio detallado de los acontecimientos en el Putumayo lo realiza el Centro de Memoria Histórica de Colombia en su colección *Putumayo: la vorágine de las Caucherías*, publicado en dos tomos en el año 2014. Véase La trata de esclavos nativos, presente en el capítulo I del tomo I.

un hábitat, condición mínima para habitar según Giglia (2012, p. 9), y significando los espacios con otras intenciones. Es el caso de Clemente Silva que construye una significación distinta con el espacio para sobrevivir y llevar a cabo una promesa.

Clemente Silva

Clemente Silva es, junto a Helí Mesa y Ramiro Estevanez, narrador ocasional que da testimonio de las consecuencias de la cauchería. El relato de Clemente es el más extenso y desgarrador, otorgando voz al trauma del cauchero. Ingresar a la selva en búsqueda de su hijo menor, Luciano Silva, quien después de una discusión por la "deshonra" familiar causada por la huida de su hermana, y con tan sólo doce años de edad, decide abandonar la casa; Clemente se entera de la fuga de la hija con su amante y sin triunfo intenta atraparlos, al volver a casa Luciano ya no está. El motivo de ir tras Luciano y pedirle que vuelva a casa surge después de la muerte de su esposa, y frente a su tumba declara: "¡Juro por Dios y por su justicia que traeré a Luciano, vivo o muerto, a que acompañe tu sepultura!" (RIVERA, 1988, p. 482). Clemente emprende su campaña desde el sur de Colombia, donde la información que le ofrecen indica que Luciano va rumbo al interior del Putumayo con una cuadrilla de caucheros.

La necesidad de información sobre su hijo lo llevó a ingresar a la manigua donde ha estado por dieciséis años (p. 480) extrayendo caucho sin ganancias monetarias, y soportando el maltrato y la humillación. Tiene una cuenta a su nombre que lo endeuda por las provisiones y herramientas, aunque abona con el caucho recolectado, no logra librarse; "[j]amás cauchero alguno sabe cuánto le cuesta lo que recibe ni cuánto le abonan por lo que entrega, pues la mira del empresario está en guardar el modo de ser siempre acreedor" (p. 478). Endeudados se acreditan esclavos hasta la muerte, con la miserable suerte de transmitirla a sus herederos.

Clemente halla las maneras de ir cambiando de cuadrilla para ir expandiendo su voz de búsqueda y, con la esperanza de encontrar comunicación con su hijo, deja grabado en los árboles de caucho: "Aquí estuvo Clemente Silva en busca de su querido hijo Luciano" (Rivera, 1988, p. 487). Sin mayor hallazgo que algunos comentarios sobre Luciano, pasa años entre plantíos, conociendo la selva, y popularizándose como *rumbero*⁸; fama que le adjudicó el sobrenombre del *brújulo*, y que le sirve de estrategia para ser comprado por la madona Zoraida Ayram y salir de la posesión de Arana. El cambio de propietario le será útil al tratar de buscar contacto con el cónsul de Colombia en Iquitos-Perú y Manaus-Brasil, dónde la madona suele viajar para comprar productos y alimentos que después comercializa en el interior de la selva. Aunque resultó frustrante la incomunicación con el cónsul, por su poco interés en las denuncias de Clemente, nos es útil, para el fin de este trabajo, evidenciar la experiencia de Clemente Silva en la ciudad de Iquitos pues, según nos narra, es allí donde percibe que es un hombre de selva, "mis costumbres estaban hechas, sabía desde por la noche la tarea del día siguiente y hasta los sufrimientos me venían reglamentados" (Rivera, 1988, p. 515). La conciencia del *habitus* le otorga significación al espacio selvático, que se ha convertido durante estos años parte de su experiencia y, a pesar de la desgracia, ha logrado familiarizarse y hacer parte del entorno, mientras que "en la ciudad advertí que me faltaba el hábito de las risas, del albedrío, del bienestar. Vagaba por las aceras con el temor de ser importuno, con la melancolía de ser extranjero" (p. 515). El vínculo constante con el territorio que habita permite reconocerse dentro, el *brújulo* es el mejor *rumbero* en la novela, el que mayor capacidad tiene para lograr transportarse en medio de la selva espesa. Según Giglia "en cuanto somos capaces de establecer nuestra presencia con respecto a un entorno espacial, lo habitamos. Cada vez que experimentamos esta conciencia de sabernos ubicados, estamos habitando" (2012, p. 5). Así, la selva se ha convertido en amparo para Clemente Silva.

La noticia del infortunio de Luciano generó gran tristeza en Clemente, aunque la muerte no lo apartó de su objetivo inicial: devolverlo a su tierra natal. La promesa ha llevado a transportar los restos para su lugar de origen donde es la *casa-territorio* osea, su punto de referencia. Observamos que, se construye como marca de identidad la promesa a su esposa, que se sostiene en el deseo de preservar la memoria de un hogar.

8 Persona que sabe orientarse en la selva (p. 635)

Aunque las circunstancias hayan construido al *brújulo*, el símbolo del hábitat por excelencia, la casa, es una oportunidad de reencuentro. La reconstrucción del habitar no está marcada por el uso o funcionalidad del territorio sino, por las memorias compartidas con aquel espacio. Aunque desconocemos el retorno de Clemente podremos afirmar la incomunicación por los vínculos perdidos, su nuevo *habitus* ordena el mundo de manera distinta.

En Arturo observamos el reconocimiento de la sabiduría que representa Clemente al ubicarse y transportarse en la selva: "-Don Clemente -dije abrazándolo- en esto de rumbos es usted la más alta sabiduría" (Rivera, 1988, p. 535). Es el reconocimiento como habitante de ese espacio; Clemente también lo reconoce. Ofrece en su narración una reflexión interesante para hallar luces del vínculo construido con la selva. Sugiere en su relato el dolor compartido con el árbol de caucho, cuando un francés explorador, a quien dirigía por la selva, lo fotografió exhibiendo en su espalda las marcas de los latigazos, "[m]omentos después, el árbol y yo perpetuamos en la Kodak nuestras heridas, que vertieron para [igual amo distintos jugos: siringa y sangre" (p. 495), tal alteridad reconoce al árbol como víctima de una misma causa, comparten un espacio y un mismo dolor.

El Pipa

El Pipa, a diferencia de Clemente, no posee voz narrativa, pero su presencia en todos los capítulos permite una compleja construcción de personaje. En las primeras páginas de la novela se presenta, "[y]o me llamo Pepe Morillo Nieto, y por mal nombre me dicen *Pipa*"⁹ (p. 307). Ante los ojos de otras personas es,

"[e]l más astuto de los salteadores; varias veces prófugo, tras de curar sus fiebres en los presidios, vuelve con mayores arrestos a ejercer la piratería. Ha sido capitán de indios salvajes, sabe idiomas de varias tribus y es boga y es vaquero" (p. 313).

El Pipa le roba el caballo a Arturo cuando viajan hacia el Meta, y en el Casanare se reencuentran cuando Arturo y un grupo de llaneros están en plena jornada de vaquería enlazando toros en la llanura. El Pipa hace parte de un grupo de indígenas que se atacan con los jinetes y a quienes los perros arrinconan, oportunamente reconoce a Arturo y pidiendo misericordia se sube en su caballo. Aunque el resto de los llaneros desean castigarlo, debido a una fuerte rivalidad existente -de la cual hablaré más adelante, Arturo lo adhiere a su causa. Su presencia es de mucha importancia cuando deciden irse tras el rastro de Barrera y Alicia en la selva. El Pipa tiene grandes conocimientos de la selva y vínculos fuertes con comunidades indígenas que habitan la región.

La vida del Pipa en la selva está marcada por la ayuda brindada por un grupo de indígenas cuando iba a ser asesinado por un capataz. En una conversación y aprovechando la confianza que se construye con Arturo, cuenta su historia. De adolescente llegó a los llanos, allí buscó trabajo en una hacienda típica llanera donde era cruelmente maltratado, con exceso de trabajo y ofensas constantes. Narra que de ayudante de cocina solía servir la comida para los trabajadores; un día, el querido de la cocinera, un viejo trabajador quien le cargaba celos innecesarios al Pipa, le ordenó ir por más comida, cómo el joven no reaccionó, el viejo "lo agarró de una oreja y le bañó la cara en caldo caliente. El muchacho, enfurecido, le rasgó el buche de un solo tajo, y la asadura del comilón se regó humeando en la barbacoa, por entre las viandas" (p. 424). El dueño de la finca toma preso al joven y envía a sus trabajadores que lo maten, para suerte del Pipa, "pescaban allí unos indios, que destriparon a los verdugos y le dieron al sentenciado la libertad, pero llevándoselo consigo" (Ibidem). Durante veinte años, con el grupo de indígenas seminómadas, viajó por las selvas. Trabajó de cauchero y convivió con otras comunidades indígenas, aunque tenía mayor influencia en los Sikuanis, llamados anteriormente Guahibos, con quienes entrenaban, según el relato de Cova, tácticas militares para asaltar aldeas vecinas.

Existe un conflicto en la frontera del llanero y el indígena, por tal motivo el grupo deseaba castigar al Pipa, aquellos acusan a los indígenas de matar el ganado, incendiar casas y, en ocasiones, atacar a los llaneros desprevenidos. Este problema se agudizó en Colombia desde finales del siglo XIX hasta

9 La cursiva es mía.

mediados del XX, dando como resultado la cruel práctica de *guahibiar*, cazar indígenas guahibos. La tensión inició con la expansión de la frontera agrícola, muchas personas migraron hacia los territorios más rurales a colonizar tierras para la ganadería y la agricultura. Iban talando bosque para hacerlo sabanas y seguir expandiéndose. Las comunidades indígenas que habitaban en esas zonas, que hasta el momento no habían tenido contacto, vivían en condición de nómadas y seminómadas, y se vieron vulnerables ante la pérdida de su territorio, optando por resistir en algunas zonas. La cacería de indígenas se sostenía, por un lado, de la creencia que no poseían alma, y por la impunidad que permitía la legislación al no considerarlo punitivo, otorgando al colono el derecho de defender su propiedad (ORTÍZ, 2005, p. 168). La pérdida de la posibilidad de habitar a la cual fue sometida la población indígena se lleva a cabo en el auge de la modernización de la nación, una apuesta por expandir su control político y definir las fronteras con sus países vecinos. En *La Vorágine* se referencia a los indígenas como "salvajes" o "no racionales", se deshumanizan como estrategia para controlar su territorio. El Pipa representa ese grupo social y la posibilidad de un *mestizo* habitar y convivir con ellos, no sólo por su experiencia desde infante, sino porque es él quien lleva a Cova y su grupo -a pesar de su menosprecio- a distintos caseríos indígenas para resguardarse y tener provisiones durante el viaje en la selva.

El Pipa habla distintas lenguas indígenas y posee la confianza para ser bien llegado en sus bohíos. Conoce las rutas para ingresar en la selva, es el guía necesario para un inexperienced hombre de ciudad como lo es Arturo. El Pipa, después de viajar un buen tiempo con el grupo, se escapa con unos indígenas. Volvemos a saber de él tan sólo al final, cuando Arturo Cova presencia cómo es castigado cortándole las manos. Allí nos enteramos de que el Pipa también es un famoso capataz llamado *Chispita*, que se caracterizaba por sus crueles prácticas de castigo a los caucheros y por su fama de adivino. Sus múltiples personalidades lo muestran como un hombre oportunista y sin escrúpulos. Sin embargo, también hallamos en él un instinto natural de supervivencia, adaptándose al medio para sobrevivir (BLANCO, 2008, p. 25). El Pipa, convive con el entorno a través del ser indígena; participa de sus tradiciones, como en la toma de la ayahuasca y la caza. Su significación del espacio por medio de distintas lenguas le permite un vínculo con el territorio distinto al grupo de personajes. Aunque no es posible hallar un lugar de procedencia y desconocemos de sus designaciones de casa-hogar-territorio, podríamos suponer que su lugar es la selva, según su *habitus*. Su presencia y sus actos lo construyen como un personaje transcultural (RAMA, 2008), posee la capacidad de interactuar con distintas poblaciones culturales, que transita según su conveniencia. Su identidad es múltiple, por lo tanto, su manera de habitar y estar en el mundo también lo es. El Pipa es una respuesta a la homogeneización moderna, el individuo arrinconado a sobrevivir para vivir.

A modo de conclusión

La Vorágine finaliza con la frase canónica: "¡Los devoró la selva!" (RIVERA, 1988, p. 632), refiriéndose al grupo de Cova después que Clemente Silva no hallara rastro de ellos. Siguiendo los postulados de este ensayo, esta desaparición es un recuerdo de la vulnerabilidad humana. Arturo Cova pereció, no ante la violencia humana que desde el inicio de la novela lo amenazaba, pero sí, ante la imposibilidad de ubicarse en esa tierra. Arturo entrega al lector una mirada de la selva como un infierno, un lugar maldito para estar, idea que se contrasta con la revisión del Pipa y Clemente Silva, que hemos hecho con anterioridad; en ellos se exploran diferentes maneras de habitar y relacionarse con el entorno. Son las experiencias individuales de estos personajes el recuerdo de la existencia de comunidades indígenas, que han convivido durante muchos años en estos lugares de manera armónica.

José Eustasio Rivera, logró transmitir la complejidad que habita la selva amazónica y las formas en que las actividades humanas, como la explotación del caucho, afectan tanto a los individuos como al entorno en el que viven; por ello, la noción de *habitar* adquiere un significado profundo en la novela. Por medio de los personajes y sus experiencias, se explora cómo el entorno geográfico y cultural en el que viven influye en su identidad y en la forma en que se relacionan con el mundo. Por un lado, Clemente Silva, marcado por la promesa de hallar y repatriar los restos de su hijo, en búsqueda constante de un lugar que trascienda las circunstancias adversas. En tanto, el Pipa personifica la adaptación y la supervivencia en un mundo en constante cambio. Su habilidad para transitar entre diferentes grupos culturales muestra la flexibilidad de la identidad construida, desafiando las nociones tradicionales de arraigo territorial.

Es necesario, abordar nuevamente las obras literarias canónicas en una relectura que resalte la importancia de entender la relación entre los seres humanos y sus espacios; aprovechando la posibilidad de explorar distintas vidas que la literatura genera, permitiendo una reflexión sobre nuestra presencia histórica en el mundo, conciencia pertinente para el actual diálogo sobre la responsabilidad en el planeta.

Bibliografía (ABNT)

- Araújo, Helena. *De 1900 a hoy en Colombia*: sitio a la "Atenas suramericana". Boletín Cultural y Bibliográfico, v. 27, n. 24-25, p. 167-182, 1990. Disponible en: https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/2483. Acceso en: 3 Jul. 2024.
- Bernucci, Leopoldo M. *Paraíso sospeito: A Voragem Amazônica*. 1a. Ed. Trad. Gerson de Souza, G. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- Blanco, Puentes Juan. Modernidad: voces en La Vorágine de José Eustasio Rivera. Anclajes. 11. 21-40. 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=22435822002> Accedido: 20 jul. 2023.
- Giglia, Angela. *El habitar y la cultura*, perspectivas teóricas y de investigación. 1a. Ed. - Barcelona : Anthropos Editorial ; México : División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2012.
- Gómez, Augusto. *Putumayo: la vorágine de las caucherías*, memoria y testimonio, editado por Tatiana Peláez, 21-48. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. 2014.
- González, Nelson Ortega. *Colombia: Una nación en formación en su historia y literatura (siglos XVI - XXI)*. 1a. Ed. - Madrid: Iberoamérica / Vervuert, 2013.
- Green, Joan R. La estructura del narrador y el modo narrativo de La Vorágine, en Montserrat Ordoñez(compiladora), *La Vorágine: Textos críticos*. Bogotá, Alianza editorial colombiana, pp. 269-277. 1987.
- Ortiz, María Mercedes. *Limpiar las sabanas de serpientes, tigres e indios: la frontera llanera en La vorágine de José Eustasio Rivera*. En: Palimpsestvs, no. 5, p. 168 - 178, 2005. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/palimpsestvs/article/view/8072> Accedido: 02 ago. 2023.
- Rama, Ángel. *Transculturación narrativa en América latina*. 2a. Ed. - Buenos Aires: Ediciones El Andariego. 2008.
- , Ángel. *La ciudad letrada*. 1a. Ed. - Montevideo: Arca. 1998.
- Rivera Garza, C. (2022). *Escrituras geológicas*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert
- Rivera, José Eustasio. *La Vorágine*. en *Obra Literaria. Edición Crítica por Luis Carlos Herrera*. Ed. 1a. - Neiva, Huila: Fondos de Autores Huilences. 1988.
- Sagan, Carl. *La conexión cósmica*. Ediciones Orbis, S. A. Muy Interesante. Biblioteca de divulgación científica. 1986.
- Sneyder, Gary. *La práctica de lo salvaje*. 2a. Ed. Trad. Fernández, N. R. y Regojo, B. J. L. - Madrid: Varasek ediciones, 2016.
- Sierra Avila, Luis Carlos; Ruiz Sabido, Rubí Elina. El habitat humano: nociones teóricas, sistema y complejidad. *Península*, Mérida, v. 16, n. 1, p. 9-27, jun. 2021. Disponible en www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662021000100009&lng=es&nrm=iso. accedido en 27 agosto 2023.
- Urrutia, Miguel, Pontón, A., Posada, C., & Reyes, C. El crecimiento económico colombiano en el siglo XX: Aspectos globales. *Borradores de Economía*: 134. Bogotá: Banco de la República. 1999.
- Zárate Botía, Carlos Gilberto. *Amazonia 1900-1940: El conflicto, la guerra y la invención de la frontera*, 1a. ed. Leticia: Universidad Nacional de Colombia (Sede Amazonía). Instituto Amazónico de Investigaciones (IMANI). Grupo de Estudios Transfronterizos (GET), 2019.

El lector oculto en *La Vorágine*

The hidden reader in *The Vortex*

César Gutiérrez

Biblioteca Banco de la República, Neiva
cagutiehe@gmail.com

Resumen

La exuberancia textual y los variados juegos que José Eustasio Rivera emplea para la construcción de *La vorágine* representa un espacio fértil, como la selva misma, para la interacción (y cooperación) entre la obra y sus lectores, lo cual se evidencia en la cantidad de textos e interpretaciones que ha generado a lo largo de estos cien años de publicación. Justamente, el presente artículo se encarga de analizar la novela como un mecanismo dinámico que se desdobra y duplica los roles de algunos personajes en cuanto a su función de escritor (emisor) y lector (receptor). Podríamos decir que, en lo manifiesto de la superficie del texto reconocemos los juegos de doble rol en José Eustasio Rivera como referente real (escritor) y también como personaje de ficción (lector y editor de los manuscritos), en Arturo Cova como personaje (actor) y escritor (emisor) de los manuscritos y Ramiro Estévez como personaje y supuesto lector modelo de las memorias de Cova. Sin embargo, la novela presenta algunos indicios que permiten concluir que Clemente Silva sería un tercer lector que se desdobra en *La vorágine*, una especie de lector oculto que, como Aureliano Babilonia, encuentra en los manuscritos una verdad no revelada.

Palabras clave: Lectura, lector, lector parcial, interpretación.

Abstract

The textual exuberance and the varied games that José Eustasio Rivera uses to construct *La vorágine* represent a fertile space, like the jungle itself, for the interaction (and cooperation) between the work and its readers, which is evident in the number of texts and interpretations that it has generated over these hundred years of publication. Precisely, this article is in charge of analyzing the novel as a dynamic mechanism that unfolds and duplicates the roles of some characters in terms of their function as writer (sender) and reader (receiver). We could say that, in the manifest surface of the text, we recognize the double role games in José Eustasio Rivera as a real referent (writer) and also as a fictional character (reader and editor of the manuscripts), in Arturo Cova as a character (actor) and writer (sender) of the manuscripts and Ramiro Estévez as a character and supposed model reader of Cova's memoirs. However, the novel presents some clues that allow us to conclude that Clemente Silva would be a third reader who splits into two in *The Vortex*, a kind of hidden reader who, like Aureliano Babilonia, finds in the manuscripts an unrevealed truth.

Keywords: Reading, reader, partial reader, interpretation

La vorágine es una novela que se desarrolla a partir de un juego de desplazamiento de los roles entre la figura del escritor (emisor) y del lector (receptor) a nivel interno, en esa medida es una novela pensada por su autor como un texto dinámico que se desdobra (la obra dentro de la obra) y duplica las funciones de sus personajes. De esta manera, el mismo José Eustasio Rivera cumple la función doble de referente externo (autor real) y personaje de ficción (lector interno y editor de los manuscritos), o el caso de Arturo Cova que cumple la doble función de personaje y escritor de sus memorias (manuscrito que terminará siendo un diario) o de Ramiro Estévez como personaje y lector modelo perfilado por Cova. Un último ejemplo que se podría añadir queda apenas insinuado en la novela y será tarea de los lectores descubrir la figura de ese personaje que, como el último de los Buendía en *Cien años de soledad*, terminará siendo lector de su propia historia.

Tan pronto inicia la novela nos percatamos del truco utilizado por José Eustasio Rivera para desdoblarse y crear un marco para la narración: un José Eustasio Rivera ficcional "arregla" y remite a un ministro los manuscritos del infortunado Arturo Cova sugiriendo que este libro no se publique "antes de tener más noticias de los caucheros colombianos". Para Richard Ford, este recurso "responde al afán del autor de dar apariencias de realidad¹ a su ficción, de estrechar el lazo entre el lector y el mundo novelado" (p.308) y para Joan Green el truco de Rivera busca generar un distanciamiento entre el autor y su obra, pidiendo a los lectores que "aceptemos la historia que sigue como obra de Cova" (p.271).

De esta manera, José Eustasio Rivera, como lector parcial² y editor de los manuscritos, cede todo espacio de autonomía al personaje cuya fuerza y voz narrativa dominará toda la novela y cuya complejidad le hará convertirse en acreedor de rechazos, incomprensiones y apatías por parte de algunos lectores, pero que, al final de cuentas, será uno de los grandes aciertos de la novela, según lo menciona Monserrat Ordóñez.

La voz oculta de un personaje no fiable

Si Arturo Cova resulta ser uno de los grandes aciertos de la novela es quizá porque al ser un narrador en primera persona aporta una mayor intensidad a la misma, pero, el hecho de que esta elección técnica recaiga sobre un personaje que algunos llaman "patológico" o del tipo de narrador "no fiable" resulta ser aún más interesante para los lectores. Para Richard Cohen el narrador no fiable (niños, personajes con algún tipo de discapacidad mental o mentirosos patológicos, por ejemplo) es un enigma para sí mismo, tiene una visión limitada de la realidad o casi no la comprende por lo que "oculta información al lector o este se topa con elementos de la trama que le generan confusión" (2019: 106), convirtiendo a la novela en una especie de rompecabezas por resolver.

En el caso de *La vorágine*, más que un rompecabezas se trata de un juego de veladuras dentro de un texto tan fragmentado como la personalidad de Cova. Y es justamente esto, la fragmentación de los relatos o la superposición de la información que nos da el narrador lo que nos permite advertir que ciertos relatos dejan marcas textuales que luego son retocadas por otros puntos de vista. Para Seymour Menton, este detalle técnico obedece a una estructura circular (p.213) en la obra, pero, más que un sentido circular, considero que las marcas de estos relatos se muestran como un entrecruzamiento de versiones, un juego de veladuras que acentúan la imposibilidad de que Cova pueda plantear una única versión de los hechos. "Las demás versiones se filtran así por las grietas de ese relato, minándolo y cuestionándolo: las versiones parciales de los otros narradores..." (Ordóñez,

1 Y lo consigue. El mismo Rivera, y también Eduardo Neale Silva lo consigna en la biografía que escribe sobre el autor, relata la confusión que generó en algunas personas el trastocar la ficción con la realidad. En la contestación a la carta de Luis Trigueros Rivera se refiere a estas "ingenuidades": "Un sacerdote bogotano vino a pedirme autorización para dirigirse a cierto misionero en Arauca, suplicándole que busque a Alicia y a su pequeño. Un abogado de renombre garantiza que los asesinatos de *La vorágine* prescribieron en los días inmediatamente anteriores a la publicación de la novela, pues de lo contrario yo no los confesaría con tan insolente descaro..."

Una última anécdota que se relaciona con las formas como el texto se instala en la realidad se da a unos años después de la muerte de Rivera, durante el conflicto colombo-peruano mientras los soldados colombianos se dirigían hacia la periferia de los límites con el Perú y la novela funcionó casi a la manera de un mapa o guía como se observa en la Exposición *La vorágine* de la Biblioteca Nacional: «Pero acaso la influencia más palpable y notoria se demostró en la guerra con el Perú (1932-1934). Muchas veces sirvió literalmente de guía de viajeros a los soldados del interior del país. Así, en 180 días en el frente (1933), Arturo Arango Uribe recuerda cómo sus compañeros de campaña la leían "para escribir a Bogotá sus impresiones de la selva, vista a través del prismático afiebrado del poeta".»

2 Para Richard Ford, el Rivera ficcional se "igual a con el lector" en la medida en que él tampoco conoce el desenlace de la historia y toma distancia del manuscrito como si se tratara de un "comentarista desapasionado". (309)

2020: p.24). De hecho, Rivera, procediendo como un excelente estratega³, logra explotar muy bien las características de Arturo Cova para encriptar en sus acciones un segundo texto, o, mejor, para que los lectores podamos encontrar en "lo no dicho" (Eco, 198: 74), es decir, aquello que no se manifiesta en la superficie del texto, las pistas para desmentirlo.

Pero, empecemos por el inicio que, para el caso de la novela sería el final, porque solo hasta muy adelante en la lectura descubrimos que lo que estamos leyendo son las memorias de Cova escritas en el libro de Caja del Cayeno durante su estancia en las barracas del Guaracú dirigidas a un lector modelo que es su amigo Esteban Ramírez o Ramiro Estévez. Según cuenta Cova, no persigue otro fin que el de "emocionar" a Estévez "con el breviario de mis aventuras, confesándole por escrito el curso de mis pasiones y defectos". Pero ¿por qué Cova, siendo un poeta con algo de fama, decide escribir su texto como un relato testimonial? Y ¿por qué decide abrir su interior para mostrarse con sus pasiones y defectos a su lector? Porque, si algo es cierto, es que los manuscritos de Cova no buscan ni redimirlo ni salvarlo y, mucho menos, mostrarlo como un sujeto moral. Tal vez, en esa medida, exista un nivel de sinceridad por parte del personaje en el que nosotros como lectores debemos confiar para poder contrastar y entender en qué medida su vida interior trastoca la realidad. O, por el contrario, ¿debemos desconfiar de la voz de Cova por su clara intención de novelar su relato? De igual manera, como lectores no tenemos de otra y quizá lo mejor sea liberarnos de prejuicios para comprender la composición de su relato, los recursos que utiliza para ello, finalmente Cova es un escritor, frustrado en sus ilusiones, pero escritor, al fin y al cabo.

Como he mencionado, el relato de Arturo Cova es un relato fragmentado en el que intervienen otras voces o de las que el autor se apropia para poder contar las realidades que viven los caucheros en la selva, cómo funciona el sistema de enganche o cuáles son los motivos que hacen que los personajes se internen en la selva y para ello de vale de los relatos de Helí Mesa, Clemente Silva y Ramiro Estévez.

Sin embargo, personajes como Helí Mesa intervienen no solo para dar su testimonio sobre la estrategia de Barrera para traficar con quienes creyeron en su discurso de progreso, sino que también aporta información sobre lo sucedido con la niña Griselda y Franco en el caso de la muerte del capitán. Este suceso representa en la novela una de esas marcas sobre las cuales se volverá a referir en cuatro ocasiones. La primera por Sebastiana quien menciona que Franco es un hombre "atravesao" y celoso y que Griselda le tiene miedo por que mató al capitán por pretenderla; la segunda ocasión lo refiere el mulato Correa. En su versión algunos detalles se mantienen, pero genera un misterio con relación a lo que haya podido suceder en la habitación en la cual el capitán resulta mal herido y muere de fiebre después de dar declaraciones a la justicia que benefician al acusado. ¿Qué versión presenta el capitán para que tanto Griselda como Franco terminen libres? y ¿por qué? La tercera versión resulta más interesante porque invierte la imagen que nos habíamos formado sobre los personajes y le da un nuevo rostro a Griselda. El mismo Franco hace la revelación a Arturo Cova de que fue ella quien hirió de muerte al capitán advirtiéndolo con "frase heroica: "este apagó la vela para venirse por las malas y aquí lo tienes"" (p.235). Ya sobre el final de la novela, Griselda le refiere a Arturo que lo que le pasó al capitán "lo pagó por atrevió".

El repaso de estas marcas en el relato de la muerte del capitán termina desdibujando la figura de Franco que nos había presentado Sebastiana y termina haciendo un énfasis en el personaje de Griselda que se nos muestra ahora como una mujer de carácter. Solo hasta el momento en que Cova conoce la versión de Franco, la real, reconoce a Griselda como un personaje fuerte y recuerda lo dicho por ella cuando le estaba enseñando a disparar un revólver a Alicia: "¡Es que las mujeres debemos saber de toó! Ya no hay garantía ni con los maríos" (p.237). La revelación realizada por Franco resulta interesante en la medida en que quita el fundamento de la idea de la venganza legítima motivada por celos, pues Arturo argumenta que lo que hacía por Alicia era lo mismo que Franco había hecho con el capitán, pero ya sabemos que no es cierto, su fundamento no es válido y Franco ha tenido razón en llamarlo "desequilibrado" e "impulsivo". Por lo tanto, este juego de veladuras ha permitido que un personaje como Griselda se escape a la perspectiva totalizante de Cova instalando en los lectores un nuevo punto de vista.

3 La analogía la propone Umberto Eco en su libro *Lector in fábula*. El escritor, como un estratega, construye su texto como un mecanismo pensando para un "modelo de adversario", previendo sus movimientos, pero, en definitiva, y allí radica la falla de la analogía, buscando que su "adversario" gane.

Otro aspecto que contribuye a la figura de personaje no fiable en Arturo es su tendencia a los discursos fantasiosos y a su facilidad para mentir, como se evidencia en su relación con Franco. Desde el momento en que Arturo ocultó la verdadera razón por la cual había llegado al llano junto a Alicia, mostrándose como hombre adinerado que pensaba viajar hacia Europa, o el momento en que dio en coquetear con la niña Griselda, sin saber muy bien lo que podría pasarle si se propasaba, hasta el momento en que, abatido por la fiebre, pensó en asesinar a sus compañeros con su wíchester.

La relación de solidaridad e influencia de Griselda en Alicia da cuenta de un caso distinto a la relación entre Arturo y Franco. De hecho, es quizá esto lo que permite que Alicia como personaje se desarrolle, aunque esto sucede al margen de la perspectiva avasalladora de Cova. Según el lente de Arturo, Alicia es una mujer débil e inexperta, aunque en sus arrebatos emocionales llegara a idealizarla o en medio de su delirio por el alcohol llegara a imaginarla infiel y concupiscente. Un lastre que, quizá, representa el desengaño de sus ilusiones y sus ideales. Pero, en el momento en que él asume que ella y Griselda se han escapado con Barrera, decide perseguirla para vengarse. En su mente malsana, Cova imagina distintos escenarios posibles para Alicia, a veces sufriendo penas y vejámenes, otras como una especie de Cleopatra, "ociosa" y "rica", "satisfecha de ser hermosa, de ser deseada, de ser impura. ¡Pero yo era la muerte y estaba en marcha!..." (p.222)

Sin embargo, el punto de vista de Cova sobre Alicia da un giro completo cuando, ayudado por la madona Zoraida, se reencuentra finalmente con Griselda hacia el final de la novela. Ya la madona le ha contado que entre Griselda y otra mujer le han cortado la cara a Barrera. Cova hace que la madona lleve a Griselda al caney donde la aguarda y, luego de un breve diálogo, Arturo conoce la verdadera razón de las constantes visitas de Barrera a Griselda, que habrían generado ciertas suspicacias por lo comprometedor de la situación, pero que se trataba, realmente, de una forma de presión bajo amenazas para que Griselda se fuera a las caucherías. Luego le cuenta cómo Alicia se hizo respetar de Barrera cuando, repitiendo la escena del capitán, quiso tomar por la fuerza a Alicia, afortunadamente Griselda le había enseñado a "amarrarse las naguas", entonces Alicia "desfondó la boteya contra la borda, y le hizo al beyaco, de un golpe, ocho sajaduras en plana cara."

Luego de que le perdemos el rastro a Alicia al finalizar la primera parte de la novela y de estar ausente en la segunda y gran parte de la tercera, porque el mundo imaginario de Cova no le da espacio, Alicia reaparece como un personaje de carácter fuerte al punto de que Arturo, aún sin salirse de su sistema de valores masculinos, define a Alicia como una "varona" y la redime de los prejuicios a los que la había sometido en el pasado: "¡Piensa que Alicia no ha delinquido, y que yo, despechado, la denigré!"

El juego del doble rol de Arturo Cova como narrador y personaje genera unas fisuras en su máscara de sujeto varonil y masculino. En él converge un sistema de valores creencias propias de la época y que lo caracterizan como que un «"verdadero hombre» (la violencia, el afán de liderazgo, la conquista y la misoginia)» (2024: p.398), como señala Norma Donato. Sin embargo, las contradicciones que se generan entre la narración y la acción evidencian una cierta ambigüedad que resulta interesante. Incluso en este aspecto Cova se autoironiza, por lo que no es pertinente realizar afirmaciones del tipo "*La vorágine* es una novela misógina", como he llegado a escuchar. En su artículo "Arturo Cova y José Eustasio Rivera: una masculinidad cuestionada", Norma Donato presenta una perspectiva distinta, que abre nuevas posibilidades de interpretación sobre la masculinidad y los roles de género en la novela al analizar aspectos como la ambigüedad y las ironías de Arturo Cova y se pregunta si la ridiculización y la burla presentes en Cova frente a la forma de actuar de un "verdadero hombre" es algo accidental o si tal vez José Eustasio Rivera lo ha hecho de manera consciente. Por lo tanto, afirmar que *La vorágine* es una novela "misógina" solo responde a una afirmación apresurada y poco reflexiva. Quizá una clave para empezar a comprender a este personaje se encuentre en las palabras de Monserrat Ordóñez cuando señala que "la consistencia de la incoherencia del narrador permite leer lo que él no sabe" (p.34).

Por otra parte, una nueva falsedad es descubierta y es la razón por la cual decide escribir sus manuscritos. Según cuenta el narrador, ha establecido como lector modelo a Ramiro Estévez. El relato de su odisea busca "emocionar" y motivar, pero no quiere hacerlo como el relato ordinario de quien escribe de manera lineal sus memorias. Arturo Cova tiene plena consciencia del proceso de escritura y la composición, y complejidad, de su texto dan cuenta de la intensión de novelar.

Y, aunque nos ha dicho que su lector es este, su amigo de antaño, sospechamos que su lector o lectores son otros, pues Cova introduce en sus manuscritos la historia contada por Estévez sobre la matanza realizada por Funes (a la que también se referirá el Váquiro en ese juego de veladuras). Es decir, estaría contando a su lector algo que ya sabe porque ha sido un testigo ocular de los hechos. Luego, no hay una evidencia concreta o que se pueda definir por lógica de que Estévez haya leído este texto. Por el contrario, ante la llegada inminente del Cayeno al lugar donde se encuentran con el Váquiro y la madona Zoraida, Arturo y sus compañeros emprenden la huida llevando consigo "el libro de esta historia fútil y montaraz". A partir de este momento, sus manuscritos pasan a convertirse en un diario dirigido a otro destinatario.

Clemente Silva, "el último de los Buendía"

La Vorágine y *Cien años de soledad* comparten entre sí el hecho de ser relatos especulares, es decir, en ambos casos podemos observar cómo el texto se desdobra: "la obra dentro de la obra" (Dallenbach, 1991: 19). Los lectores de la novela de García Márquez descubrimos, sobre el final de la lectura, que la historia de la familia Buendía estaba escrita en los pergaminos de Melquiades y que estos pergaminos fueron incomprensibles para quienes intentaron descifrarlos porque se encontraba en un idioma desconocido, y también porque aquel desciframiento estaba reservado para su primer y último lector Aureliano Babilonia, "Era la historia de la familia, escrita por Melquiades hasta en sus detalles más triviales, con cien años de anticipación" (p.469). Aureliano, guiado por la curiosidad, tal vez, o por el deseo de conocer persigue "los caminos ocultos de su descendencia", de su pasado y de su futuro, en ese texto profético.

En *La vorágine* también descubrimos el artificio metaliterario presente en la novela. Todo lo que hemos leído son hechos del pasado y solo hasta que llegamos al punto de la conciencia del momento de la escritura descubrimos que se trata de las memorias de Arturo Cova, como se ha mencionado. Es decir, asistimos al momento de la escritura de la novela dentro de la novela. Al igual que en caso de los pergaminos de Melquiades, el manuscrito de Cova se hace inaccesible o incomprensible para quienes lo rodean ya sea porque es un idioma extraño, como sucede con la madona Zoraida que ve "correr la pluma" admirada de la destreza de Cova en "trazar signos que ella no entendía, tan diferentes del alfabeto árabe" (p.343), o porque su condición de analfabeta, en el caso del Váquiro:

- (...) Y busté, joven Cova, ¿qué es lo que escribe tanto?
- Ejercito la letra, mi general. En vez de aburrirme matando zancudos...
- Eso ta bien hecho. Por no haber practicaao, se me olvidó lo poco que sé. (p.346)

Arturo, al igual que Melquiades ha escogido a su lector y cada uno tiene una particularidad. El lector de Melquiades contaría con las habilidades lingüísticas para descifrar los pergaminos cien años después de haber sido escritos. Arturo Cova habría pensado en Ramiro Estévez porque, como menciona Richard Ford, está rodeado de analfabetas, ni la madona ni el Váquiro lo entenderían y tal vez el lector más cercano y confiable sería su amigo. Pero no es así, advierte Ford: "Es claro que Cova, como siempre, piensa en otros lectores. Ni Cova escribe para el cónsul, ni Rivera incluye este trozo de la carta a instancias del ministro: todo va encaminado hacia el lector, hacia nosotros." (p.315)

O tal vez no. Arturo no ha previsto un lector específico dentro de su ficción como sí lo hace Melquiades, pero, así como los pergaminos le han permitido a Aureliano Babilonia conocer su historia desconocida, tal vez en *La vorágine* sea el anciano Clemente Silva el primer lector de los manuscritos.

Clemente Silva es uno de los personajes más emblemáticos de *La vorágine* y también uno de esos personajes que logran ganarse los afectos de los lectores. Su búsqueda en la selva no es la misma que persiguen los hombres ordinarios guiados por sus pasiones o por la ambición. A Clemente no lo seduce la idea de la riqueza ni ha llegado a la selva por algún tipo de frustración social. Es un personaje que representa un orden de valores distintos a los que imperan en la selva, en medio de esa *anomia*. Es, en definitiva, un personaje completamente opuesto a Cova o a Barrera y que podríamos equiparar, guardadas las proporciones, a personajes como la esposa del oftalmólogo en la novela de José Saramago *Ensayo sobre la ceguera* (1995), pues ella, también a su manera, asume su rol como guía de los ciegos dentro de un espacio caótico, sin normas, como la ciudad, que podría ser metáfora perfecta de la selva.

Clemente se interna en la selva porque le prometió a su esposa, en su lecho de muerte, que llevaría de regreso a Luciano Silva, el hijo que se fugó al no aceptar el reproche social y el deshonor que representa la fuga de su hermana Gertrudis con su novio, sin haber contraído matrimonio. Siguiendo el rastro de Luciano por el Putumayo, Clemente termina enganchado como cauchero y en ello invierte dieciséis incansables años de vida.

En todo este tiempo, Clemente, el "brújulo" o "rumbero" aprende a descifrar los códigos ocultos de la selva, a leer e interpretar esa "secreta voz de las cosas" como en aquella ocasión en que andaba perdido, luego de que el grupo de Coutinho y Souza se dispersaran y él, para guiarse con la luz del sol en medio de la cárcel verde descifró la ruta observando una palmera de cananguche "que, según la leyenda, describe la trayectoria del astro diurno, a la manera del girasol". Es, quizá, el mejor lector de la selva.

El brújulo nos cuenta, a Cova y a sus compañeros, y a nosotros los lectores, sus grandes preocupaciones, lo desafortunado que sería que Lucianito, de doce años, equivocara el camino y terminara contaminándose con los comportamientos inadecuados de los caucheros, contrarios a la educación recibida en casa. La primera preocupación de Clemente es de tipo moral, y la otra, que su hijo terminara aplastado por un árbol. Pronto nos enteramos que ha sido así, que su segundo gran temor se había cumplido. También en la historia de Silva advertimos este juego de veladuras, de marcas textuales de una información fragmentada que se debate en un juego entre lo que se sabe y lo que se desconoce.

Inicialmente, creemos en la versión de Silva a quien le han referido que su hijo murió aplastado por un árbol (p.286). Clemente tendrá que esperar al menos tres años para poder desenterrar el cadáver y llevarlo junto a su madre. Luego, cuando logra desenterrar una parte nos informa que, con la pica, alcanzó a perforar el cráneo (p.291). Finalmente, la madona Zoraida ordena botar al río los restos de Luciano y hace a Arturo Cova una confidencia reveladora que solo él, Zoraida y los lectores conocemos: "¡Se mató! ¡pero no lo cuentes a tus amigos! (...) ¡Él sabía que cargaba el revólver en el corpiño! Inclínose sobre mi hamaca, oliéndome, como palpándome. ¡De pronto, un disparo! ¡Y me bañó los senos en sangre!" (p.344).

Si atendemos a las palabras de Rafael Gutiérrez Girardot cuando dice que *La vorágine* "es un mundo cerrado en el que nada sobra, porque todo tiene su función propia" (p.233), tendríamos que preguntarnos si esta marca en el relato de Clemente configurada por su temor moral, y, luego, por la anécdota referida sobre el agujero de la pica en el cráneo resultan gratuitas en la novela o si tienen algún propósito. Todos los elementos planteados en este texto, junto con otras piezas que los lectores podrán encontrar en la novela, como la presencia de ese personaje espía que es el Balbino Jácome, encajan dentro de ese mecanismo que es la novela. Pero, este mecanismo se beneficia potencialmente de ese espacio secreto de "lo no dicho", ese territorio fértil donde los lectores construyen sus hipótesis y conjeturas.

En ese sentido, infiero que Clemente Silva es un personaje que, así como Aureliano Babilonia se convierte en lector de su propia historia. Sabemos que ha encontrado los manuscritos, los mismos que Rivera ha arreglado por orden del ministro; sabemos que Cova menciona a Clemente destinatario, informando sobre el recorrido que continuarán. Por lo tanto, sería un asunto lógico pensar que es altamente probable que Clemente conociera el contenido de los manuscritos y, al igual que Aureliano Babilonia, haya encontrado en el relato de Cova la familiaridad de su propia historia y se haya encontrado con la revelación sobre la verdad de la muerte de su hijo que obedece a un suicidio provocado por el rechazo amoroso de la madona Zoraida. Los dos grandes temores de Clemente se cumplen con el agravante de un suicidio y la carga moral y espiritual que ello implica. Por lo tanto, es en Clemente sobre quien se cierra esta tragedia moderna "cuyo coro es la selva". Pero, también encarna la derrota de la figura homérica: Clemente, como Odiseo, ha prometido regresar a Ítaca, pero ha fracasado en su promesa y la ha cambiado por otra, la de salvar a Cova, a Alicia, a su hijo sietemesino, a Griselda y a Franco.

Por consiguiente, se podría concluir que en *La vorágine* el uso de la figura del escritor y del lector a nivel interno tiene una función que va más allá de un pretexto para construir el marco narrativo desde

donde Arturo Cova cuenta su propia historia, sino que se podría pensar que este juego cumple la función de no dejar cabos sueltos. Los lectores de la novela, descubrimos junto a los personajes los secretos que se develan en ese juego de veladuras que representa el retomar y repasar las marcas de los relatos que se han mencionado. La historia de Clemente y Luciano Silva deja un vacío pues solo Arturo y nosotros, los lectores, asistimos a la revelación de la madona. Pero ese "mundo cerrado donde nada sobra", como menciona Gutiérrez Girardot, se hace redondo con la ayuda de los lectores. O, mejor, es con la ayuda de los lectores que se cierra el mecanismo. Aunque, debo advertir que el uso de la palabra "cerrar" no debe ser entendido como algo definitivo porque esta es solo una lectura, o, recordando a Barthes, es mi propio texto de la lectura. Al final de cuentas, la exuberancia de *La vorágine* se terminaría sobreponiendo a cualquier tipo de lectura definitiva, para beneficio de los lectores.

Bibliografía

- Cohen, Richard (2019). *Cómo piensan los escritores: técnicas, manías y miedos de los grandes autores*. (Segunda edición.). Blackie Books.
- Donato, Norma (2024). Arturo Cova y José Eustasio Rivera: una masculinidad cuestionada. editores Carlos Guillermo Páramo [y otros tres]; asesora curaduría del texto de la novela Norma Donato. (C. G. Paramo, Ed.). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. *La vorágine: primera edición 1924* (pp. 392-400).
- Dällenbach, L (1991). *El relato especular*. traducción de Ramón Buenaventura. Visor Distribuciones.
- Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. traducción de Ricardo Pochtar. Editorial Lumen.
- Ford, Richard. El marco narrative de *La vorágine*. En Rada C. [ed]. Compilación de Ordóñez Vila, Monserrat (1987). *La vorágine: textos críticos*. Alianza editorial colombiana. (pp.307-315)
- Green, Joan. La estructura del narrador y el modo narrativo en *La vorágine*. En Rada C. [ed]. Compilación de Ordóñez Vila, Monserrat (1987). *La vorágine: textos críticos*. Alianza editorial colombiana. (pp.269-279)
- Gutiérrez Girardot, Rafael. Locus terribilis. En Ordóñez Vila, Monserrat (1987). *La vorágine: textos críticos*. Alianza editorial colombiana. (pp. 233-236)
- Gutiérrez Girardot, Rafael (2018). *Ensayos de literatura colombiana I*. Fondo Editorial UNAULA.
- Ordóñez Vila, Monserrat. El narrador: una voz rota. En Ordóñez M. [ed.]. Rivera Salas, J. (2020). *La vorágine*. Edición Cátedra. (pp. 16-20)

La Vorágine de José Eustasio Rivera: cruces de caminos en su lectura literaria¹

Humberto Sánchez Rueda
Universidad Santo Tomás, Colombia
humberto.sanchez@usta.edu.co

Yury Andrea Castro Robles
Universidad Antonio Nariño, Colombia
yurcastro@uan.edu.co

Resumen

Desde su publicación en 1924, *La Vorágine* de José Eustasio Rivera ha generado una selva de posibilidades interpretativas. Lecturas con heterogeneidad de significados y anclajes que evidencian la riqueza literaria de la obra e invitan a preguntarnos por las rutas interpretativas después de cien años de circulación. En este contexto, este artículo sugiere aristas para la lectura de *La Vorágine* en la actualidad. En vez de privilegiar alguna perspectiva interpretativa en particular, se propone más bien, integrar los textos dedicados a valorar la obra de José Eustasio Rivera con el texto de la misma novela. Se transitan las perspectivas temáticas de lectura de la novela respecto al americanismo y la selva, al igual que la denuncia social, para recaer en la problematización de las lecturas más recientes en el marco de la ambigüedad del personaje de Arturo Cova y los diálogos intertextuales. Así, desde un recorrido por el desarrollo de esta ambigüedad del personaje principal en algunos apartados de la novela, se sugieren nichos de interpretación para la lectura literaria de *La Vorágine* en la actualidad

Palabras clave: Literatura colombiana, novela colombiana, historia de literatura colombiana, novela de la selva, *La Vorágine*.

Abstract

Since its publication in 1924, José Eustasio Rivera's *The Vortex* [*La Vorágine*] has generated a jungle of interpretative possibilities. Readings with heterogeneous meanings and anchors that demonstrate the literary richness of the work and invite us to ask ourselves about the interpretative routes after a hundred years of circulation. In this context, this article suggests angles for reading *The Vortex* today. Instead of privileging any particular interpretative perspective, it is rather proposed to integrate the texts dedicated to assessing José Eustasio Rivera's work with the text of the novel itself. The thematic perspectives of reading the novel regarding Americanism and the jungle are explored, as well as social denunciation, to return to the problematization of the most recent readings within the framework of the ambiguity of Arturo Cova's character and the intertextual dialogues. Thus, from a review of the development of this ambiguity of the main character in some sections of the novel, niches of interpretation are suggested for the literary reading of *The Vortex* today.

Keywords: Colombian literature, Colombian novel, history of Colombian literature, jungle novel, *La Vorágine* [*The Vortex*].

¹ Este artículo ha sido realizado en las lecturas y diálogos del Semillero de Investigación "Sonidos y Garabatos" de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Antonio Nariño y el grupo de estudio "Investigación y lenguaje" de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

La Vorágine de José Eustasio Rivera (1984/1924), desde su aparición en 1924², no ha dejado de sugerir heterogeneidad de comentarios y críticas en las diferentes generaciones de lectores. La selva, llena de paisajes indomables, turbulentos ríos y seres desconocidos; se ha convertido, no solo en el elemento innovador de la obra en el momento de su publicación, sino también en el detonante que ha permitido múltiples lecturas e interpretaciones. Junto a *María* de Jorge Isaacs, *La vorágine* hace parte de las primeras novelas colombianas leídas con entusiasmo por un público nacional y extranjero. Interés que no ha desaparecido, ya que la novela de Rivera con el tiempo ha generado diversidad de lecturas y elementos narrativos sólidos, que obligan tenerla en cuenta en el panorama de la narrativa hispanoamericana de principios del siglo XXI.

Desde su publicación, los comentarios alrededor de la obra de Rivera han sido muy diversos. El nacionalismo del siglo XIX y principios del XX, la recibió y elogió como la obra que exaltaba la originalidad cultural de América³, como lo muestran las palabras del uruguayo Horacio Quiroga (1987): "con una alegría extraordinaria leí *La vorágine* (...) que es el libro más trascendental que se ha publicado en el continente. (...) un inmenso poema épico, donde la selva tropical, con su ambiente, su clima, sus tinieblas, sus ríos, sus industrias y sus miserias, vibra con un pulso épico no alcanzado jamás en la literatura americana" (pp. 77, 79). En las primeras décadas del siglo XX, la celebración del centenario de la independencia latinoamericana hizo más latente la pregunta por la identidad americana, y algunos consideraron que la literatura estaba en la obligación de contribuir al proyecto de formación de nación latinoamericana. La narración del paisaje selvático, como ocurre en la novela de Rivera, resalta lo exótico y propio del hombre latinoamericano, a diferencia de la experiencia en la ciudad propia de la literatura europea de finales del siglo XIX y principios del XX.

Sin embargo, paralelamente algunos críticos consideraron que el nacionalismo no era más que una respuesta a la búsqueda de exotismo nacido en Europa. La literatura no tiene que hacer parte de proyectos de identidad nacional y sus temáticas e intereses son de carácter universal. Desde esta perspectiva, la obra de Rivera, en contraparte a los elogios recibidos por exaltar la originalidad cultural de América, haría parte de la moda y el boom literario del momento, en palabras de Eduardo Castillo (1987), "una novela predestinada a un éxito ruidoso" (p. 41).

La lectura de la novela de Rivera desde la noción de la selva y americanismo, "la gran novela de la selva" como apuntaba Quiroga (1987), sugiere distintas lecturas temáticas idílicas de la selva y la naturaleza, que en los primeros años de la aparición de la novela contrastó con el interés del autor de visibilizar la situación social de violencia generada por la explotación del caucho. *La Vorágine* en los años veinte del siglo XX tuvo un papel importante en la denuncia de la terrible situación de los indígenas y campesinos de la selva amazónica víctimas de las grandes empresas productoras de caucho. Las nacientes plantaciones de caucho en Asia y los nuevos procesos industriales para producir el material agudizaron las condiciones de pobreza, esclavismo y explotación en la selva amazónica. José Eustasio Rivera conoció directamente esta situación en sus trabajos estatales, y su voz nunca se cansó de denunciar la terrible realidad ante el gobierno. Aunque parezca paradójico, la narración en la novela de los asesinatos, la matanza de Funes, el sistema de explotación económica, entre otros, pudo más que los esfuerzos jurídicos y estatales del mismo Rivera.

2 *La Vorágine* apareció por primera vez en 1924 publicada por la Editorial Cromos, Luis Tamayo y Cia., en Bogotá (Colombia). A un siglo de su aparición, la novela ha sido editada en múltiples ocasiones con distintos ajustes, correcciones e inclusiones. Estas variaciones las podríamos clasificar en dos momentos: las realizadas por el autor y las ocasionadas por el contexto editorial [Ver nota al final del texto sobre las publicaciones y ediciones de *La Vorágine*]. En este artículo se han tenido en cuenta dos bellas ediciones de la novela aparecidas a los cien años de su publicación. El primero, la edición de Serje y Von der Walde (2023) titulada *La Vorágine, una edición cosmográfica* publicada por la Universidad de los Andes (Colombia), en la que se realiza una cuidadosa labor editorial que parte de la versión definitiva del texto de Rivera de 1928 y cotejada con las ediciones previas del mismo autor. Esta edición tiene presente importantes marcas de vocablos, bastardilla, etc., e incluye los mapas propuestos por el mismo autor. La segunda edición es la realizada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia titulada *La Vorágine. Primera edición de 1924*. Esta edición corresponde al primer texto publicado por Rivera donde se pueden apreciar las apuestas estéticas iniciales, sus fotografías y aquellos elementos que sucumbieron a la revisión la posterior del autor.

3 La originalidad cultural de latinoamericana en su literatura correspondió a una temática de interés constante en la crítica y la historia de la literatura latinoamericana. Desde esta perspectiva, *La vorágine* de José Eustasio Rivera (1984/1924) ha sido considerada una obra fundamental del movimiento denominado "literatura de la selva". Antes de Rivera, desde el siglo XIX distintos escritores latinoamericanos apelaron al contexto de la naturaleza como uno de sus principales protagonistas. Por ejemplo, novelas como *Green Mansions* (1904) de William Henry Hudson o *Cumandá* (1879) de Juan León. Sin embargo, será en la novela de Rivera y *Doña Bárbara* (1929) de Rómulo Gallegos, donde se perfilan las características de la novela de la selva como un elemento original del contexto latinoamericano. Pocos años después, también en algunas nuevas novelas se puede identificar las afinidades respecto al protagonismo de la selva y la naturaleza latinoamericana, tal es el caso de *Toá* de César Uribe Piedrahita (1933), *La serpiente de oro* de Ciro Alegria (1935) y *Sangama* de Arturo Hernández (1942). Asimismo, en obras de los escritores del boom latinoamericano también existen elementos que sugieren la importancia del contexto americano, como natural, selvático y salvaje: *Los pasos perdidos* de Alejo Carpentier (1953) o *La casa verde* de Mario Vargas Llosa (1966). Se trata de una temática que, de cierta forma, participa del mutismo y reformulación de la misma novela en la literatura latinoamericana.

Desde su misma publicación, *La vorágine* fue leída por muchos colombianos como una historia real desde una perspectiva periodística. Como lo recuerda Páramo (2024), la publicación de *La Vorágine* estuvo acompañada de una campaña publicitaria que la anunciaba como una obra que "trata de la vida de Casanare, de las atrocidades peruanas en La Chorrera y en El Encanto y de la esclavitud cauchera en las selvas de Colombia, Venezuela y Brasil". Aunque la obra nace del relato producto de la investigación diplomática sobre la desaparición de seis colombianos en lugares de explotación minera desconocidos y abandonados por el Estado, como bien lo señala Páramo (2024), "Rivera atinó así en demostrar que cuando la historia ocurre en la frontera, es inevitable que se difumine en el mito. Todavía, cuando la leemos, sucumbimos ante el juego en el que quiso meternos: nos confunde en medio de la selva narrativa, nos extravía con la misma angustia de sus protagonistas, nos hunde en la vorágine, en pos de los pasos de Arturo Cova". En su momento, los primeros lectores colombianos al conocer la situación de los caucheros en la Amazonía se sumaron a la denuncia, y el gobierno colombiano se vio obligado a solucionar, aunque haya sido solo una parte, esta situación. Sin embargo, hoy, cuando leemos la novela de Rivera y pensamos en la situación social de la selva amazónica, notamos que muchos problemas y dificultades sociales descritos en la novela siguen vigentes⁴. En la actualidad, respecto a la temática de crítica social en *La Vorágine* se encuentra una amplia bibliografía, que oscilan entre la investigación histórica acerca de los elementos y situaciones reales de la novela hasta los contrastes e impactos históricos que ha dejado su lectura. Una compilación de textos en esta perspectiva interpretativa corresponde el libro de Vicente Pérez (1988) *Raíces históricas de La Vorágine*, al igual que textos de Neale Silva (1939), Plubio González (1998), entre otros⁵.

En realidad, *La vorágine* permite las anteriores ideas y mucho más: el papel del intelectual, la preponderancia de la naturaleza, las contradicciones interiores del individuo, los problemas de género en la literatura colombiana, la complejidad de la estructura narrativa, la psicología del héroe, la génesis de la narrativa colombiana, entre otros. La riqueza de la novela es impresionante y después de casi cien años de lecturas e interpretaciones, como lo señala Monserrat Ordoñez (1987), hay otra selva para quien se acerque a *La vorágine*, un caudal de bibliografía repleto de ideas y posibilidades. No obstante, la novela no se agota y con el tiempo la valoración de Rivera sigue siendo muy importante, no solo en la tradición literaria colombiana, sino también en la historia de la novela hispanoamericana.

Este caudal de riqueza interpretativa se origina en la heterogeneidad de recursos estilísticos, históricos y de contenido, que se pueden apreciar en la obra. Monserrat Ordoñez (1987) en su compilado de textos críticos, de cierta forma, propone un mapa de interpretación para abordar la obra de Rivera: historia y ficción, reconocimiento y permanencia, estilo, el carácter devorador de la naturaleza y ecos. Este último para referirse las interpretaciones generadas de la novela a finales del siglo XX. Se trata de una ruta interpretativa que circunda la historia, la naturaleza, la crítica e historia de la literatura latinoamericana y, por último, la ambigüedad y cruces que se originan en la narración de la historia. En esta amalgama, la actualidad de leer *La Vorágine* en el siglo XXI implica polemizar su misma historia de lectura, o como lo menciona Gutiérrez Girardot (1994), la "lluvia de miopías (supuestamente) crítico-literarias" (p. 81). En debate con el gran crítico literario colombiano, no por la reducción que estas lecturas puedan generar de la obra de Rivera, sino de pensar estos caminos recorridos por los lectores de *La Vorágine* como una apertura de posibilidades interpretativas que se abren en el siglo XXI, no como lecturas definitivas y agotadas, más bien como caminos inciertos que permiten polemizar y ampliar la constelación de lecturas de la novela de Rivera. Así, como señala Serje y Von der Walde (2023), este copioso corpus de lecturas e interpretaciones de *La Vorágine* es poco lo que se nutren unas a otras, "si las ciencias sociales tienden a dejar de lado los aspectos literarios de la obra, los estudios literarios suelen situar la historia y los aspectos sociales de los territorios en los que se ubica la novela como elementos del trasfondo" (p. XVI). De ahí que también sea posible sugerir una

4 En el momento de la publicación de *La Vorágine*, la situación de la explotación de caucho o las características del contexto selvático americano no eran temas completamente nuevos en el contexto colombiano. Si bien en la literatura colombiana se pueden apreciar antecedentes sobre la escritura de lo americano y cultural, por ejemplo, la poesía de Gregorio Gutiérrez González (Sánchez, 2018) u obras literarias de carácter social; también en otras áreas disciplinares, como la antropología y la sociología, estos temas fueron documentados y polemizados. Desde una perspectiva antropológica, resultan muy interesantes las obras del venezolano Samuel Darío Maldonado y el brasileño Alberto Rangel, como lo resalta Páramo (2004), "cuyas respectivas obras aportan elementos fundamentales para una comprensión más rigurosa de las circunstancias en las cuales fue producida la más importante narración occidental sobre la selva y lo salvaje" (p. 35).

5 Neale Silva (1939) resalta que Rivera se arrepintió del carácter de denuncia de su novela, al observar cómo la misma novela fue usada también para negar los hechos de violencia ocurridos en el Putumayo (Colombia) bajo la premisa que se trataba de "cosas de *La Vorágine*" por parte de los infractores. Se trataba de contrastar a las acusaciones con el argumento que tales situaciones eran tema de libros de ficción.

lectura de la novela de Rivera en diálogo intertextual de sus interpretaciones, para encontrar atisbos de sentido sobre la dimensión interpretativa en su lectura.

Estos caminos, o cruces de caminos que dan apertura a la novela de Rivera en el siglo XXI, han sido sugeridos por críticos como Jean Franco (1987), Luis Eyzaguirre (1987) u Otto Oliviera (1987), en el citado texto de Monserrat Ordoñez (1987). Preguntas respecto a la ambigüedad, el papel del héroe, el desarrollo de los personajes, los silencios de la obra, entre otros, han sido formulados como nichos interpretativos que han permitido una revalorización de la obra de Rivera en los últimos años. Quizá, estas lecturas han recuperado o vislumbrado, lo que Gutiérrez Girardot (1994) ha denominado la ambigüedad de Arturo Cova. Una ambigüedad "modernista, es decir, una forma de expresar la compleja modernidad no solo por la prosa artística, de cuño claramente rubendariano [...] sino porque en ella se presentan algunos problemas esenciales de la modernidad" (p. 86). Desde la perspectiva del personaje de Cova, en sus silencios, ambigüedad y deshibridación en el desarrollo de la novela, que se pueden transitar los cruces de caminos de la interpretación de la novela en el siglo XXI.

En este cruce interpretativo, la edición de la novela de Serje y Von der Walde (2023) propone una lectura que amplía la perspectiva antropológica y geopolítica, en el que se la selva no es un escenario exótico, sino un espacio de conflictos que describe la marginalización de la región amazónica y sus habitantes en lo que podríamos considerar la construcción del proyecto de nación en Colombia. Los aspectos literarios representan la complejidad de las relaciones del centro urbano y las periferias, al igual que los efectos devastadores de la colonización y la explotación sobre el territorio y los grupos indígenas. Para dichas autoras, *La Vorágine* se "puede considerar una novela que no solo describe un espacio y una historia, sino que lo inscribe, llenándolo de contenido: en ese sentido, constituye una novela cosmográfica" (p. XVII). Esta perspectiva ha revitalizado su lectura en un contexto actual de violencia y conflicto, en el que, como señala la profesora Zárate (2024), "que la novela de Rivera se continúe leyendo, aun en medio de remolinos de incredulidad, barbarie e infortunio, nos demuestra que la realidad narrada y los ecos que de ella resuenan hasta nuestros días son más que <cosas de La Vorágine>" (p. 333). Sin perder de vista esta perspectiva geopolítica y sociológica, algunas nuevas lecturas de *La Vorágine* han revisado nuevos lugares emergentes: su dimensión geográfica, el recorrido imaginado y fluctuante de Arturo Cova de los llanos orientales a la Amazonía (Williams, 2024); el canon escolar colombiano y la lectura de Rivera (Jurado, 2024); o la adaptación cinematográfica de la obra -proyecto que el mismo Rivera también se formuló en 1928- (Duque, 1924). También la novela de Rivera ha sugerido lecturas de género, como la que sugiere Donato (2024), en la que se revisan aspectos de la violencia, la misoginia y la conquista en la configuración de la masculinidad del personaje, en clave de una supuesta oculta homosexualidad o bisexualidad de Rivera.

Esta amalgama de lecturas en la novela de Rivera encuentra en la relación del personaje de Arturo Cova con la selva ejes de diálogo para su revisión y estudio. Entonces, se podría proponer que la riqueza de *La Vorágine* tiene su punto de partida en la relación entre el personaje Arturo Cova y la selva en una heterogeneidad de lecturas que sugiere la novela. A partir del protagonista y el inmenso paisaje se configura todo un universo narrativo lleno de ambigüedad y complejidad. Esta doble dirección, descrita por Franco (1987), como una relación con la naturaleza de perspectiva romántica, ya que la naturaleza de la selva constituye una fuerza que arrasa todo lo que le rodea, al igual que persiste el sueño del hombre romántico de rebelión frente a estas fuerzas inconmensurables.

Cuando emprendemos la lectura de la novela nos introducimos, no solo en la gran selva desconocida y fascinante, sino también en los deseos y contradicciones más profundas del protagonista. Cova, por distintas razones, se ha visto obligado a recorrer la selva, para finalmente desaparecer en ella. Durante su recorrido encontró los momentos necesarios para escribir un diario donde recrea su historia. No tenemos más información acerca del relato. Solo contamos con el escrito de Cova, por lo cual la acción narrativa siempre está editada a la perspectiva y emociones del personaje. Pero a la vez, el paisaje ha transformado al individuo influyendo en lo más profundo de sus deseos y su carácter. Pensar la selva, implica pensarla desde los ojos de Cova y, a la vez, entender a Cova implica entender el paisaje selvático que lo rodea. Desde esta relación se construye el universo narrativo de la novela. Un universo donde la selva nos cautiva y atrapa:

-¡Oh selva, esposa del silencio, madre de la soledad y de la neblina! ¿Qué hado maligno me dejó prisionero en tu cárcel verde? Los pabellones de tus ramajes, como inmensa bóveda, siempre están sobre mi cabeza entre mi aspiración y el cielo claro, que solo entreveo cuando tus copas estremecidas mueven su oleaje, a la hora de tus crepúsculos angustiosos (...) ¡Tú me robaste el ensueño del horizonte y solo tienes para mis ojos la monotonía de tu cenit, por donde pasa el plácido albor, que jamás alumbrará las hojarascas de tus senos húmedos! (p. 115)

La gran selva tropical, desde la perspectiva de Cova, encierra al individuo, a tal punto, que se siente en una cárcel natural de la cual no hay salida. El relato se convierte, de esta forma, en el recorrido de un grupo de personajes en un medio que los devora. Una parte de la crítica de *La Vorágine*, ha estado de acuerdo en señalar que los personajes, especialmente Arturo Cova, sucumben ante la fuerza natural de la selva. Sin embargo, hay que tener en cuenta el extraño carácter y personalidad de Cova. Antes de llegar a la selva, él ha mostrado su ambivalencia respecto a sus emociones y pensamientos. Puede enamorarse y desenamorarse en cuestión de segundos. O puede sentirse el gran salvador de la humanidad, y luego ser indiferente ante la muerte de seres humanos. Quizás en algunos momentos, como opina Monserrate Ordoñez (1987), la selva es el espacio en donde se evidencia y desarrolla lo que Arturo Cova traía consigo.

La selva épica y omnipotente, el tema que de cierta manera fascinó a buena parte de la generación lectora de principios del siglo XX, está construido desde las frustraciones y deseos de Arturo Cova. De cierta manera, pensar la selva con todas sus contradicciones equivale a pensar al mismo personaje. La frustración de Cova de no poder realizar sus deseos lo lleva a reflejar un mundo también hostil, pero a la vez, un mundo donde es posible una redención heroica. También se puede pensar que antes de una eliminación del sujeto en un medio extraño y poderoso, el famoso “los devoró la selva” es el punto de encuentro y reconciliación entre un sujeto y su medio, que hasta antes de ese momento no habían podido tener una relación armónica. No obstante, esta hipotética reconciliación no sería posible en la selva conocida, y la fusión entre hombre y naturaleza se da en un plano que no podemos conocer, una selva más profunda a la que no ha llegado ningún ser humano. El “devorar” no equivaldría a eliminación, sino a un nuevo nacimiento donde hay que despojarse de todo lo anterior. No podemos saber dónde están, y ni siquiera Clemente Silva, el personaje que mejor se mueve en la selva conocida, ha encontrado rastro de ellos.

La complejidad que cubre al relato se debe a la personalidad ambigua y densa de un personaje como Arturo Cova. Durante la historia, Cova realiza acciones que se contradicen una tras otra. Continuamente no duda en comportarse violentamente, de forma similar a las personas que se encuentra denunciando. Además, puede llorar al sentirse abandonado y luego soltar una risa como Satanás. Sus empresas son tan grandes, que igualmente, la caída es muy dolorosa. El mismo movimiento de contraste se evidencia en el sentimiento amoroso. Desde la relación que tiene Arturo con Alicia, hasta con las distintas referencias situacionales similares en la novela, como señala Ortíz (2008), se trata de un “personaje escindido entre sus ideales individuales y la naturaleza de su conducta. De ahí justamente que fluctúe en dos posturas críticas, que vaya y venga del romanticismo a la desesperanza y viceversa, por ello, siempre se le encuentra reflexionando en torno a su vida de aventuras y amores pasajeros” (p. 6). Se trata de un amor que reside en el lirismo, en el ideal, pero también está lleno de vicios, de vida, por decirlo de alguna forma, por tanto, la lucha del amor pierde su trascendencia y hace parte de la lucha con la misma selva.

La ambivalencia del personaje generalmente ha sido tratada –y pasada por alto– al reconocer que es producto de la universal contradicción que existe en todos los seres humanos. No obstante, como lo ha señalado Jean Franco (1987), la complejidad de la personalidad de Cova se debe en parte a la fuerte herencia romántica respecto a las actitudes frente a la vida y el arte. En palabras del norteamericano: “la preocupación romántica por la doble naturaleza del hombre, el contraste entre sus deseos infinitos y las limitaciones de su condición humana, se manifiestan tanto en el personaje Cova como en la estructura de la novela” (p. 137). Al igual que los héroes románticos, los deseos del protagonista de *La Vorágine* no se pueden concretar completamente en la realidad, en este caso, la selva. Las ambivalencias y los sueños de Cova, señala Jean Franco (1987), al comienzo de la novela tenían una pequeña posibilidad y en la llanura todavía era válido entregarse a los placeres del sueño. Por el contrario, en el transcurso del relato, la selva para Cova se convierte en una cárcel donde desaparecen

las aspiraciones del hombre ciudadano. En la llanura, los sueños muestran las posibilidades de los anhelos de Cova por absurdos que algunos puedan parecer. Sin embargo, las proyecciones de los sueños de Cova terminan desencadenando hechos violentos, que confirman la inferioridad del mismo personaje y la imposibilidad de sus deseos. De acuerdo con Franco, en la selva quizás la única salida sean los sueños de rebelión satánica:

¡Aquí no siento tristeza sino desesperación! ¡Quisiera tener con quien conspirar! ¡Quisiera librar la batalla de las especies, morir en los cataclismos, ver invertidas las fuerzas cósmicas! ¡Si Satán dirigiera está rebelión! (p. 193)

Desde esta perspectiva, la lucha entre naturaleza y hombre parece inevitable. Y en la selva, las posibilidades de triunfo de un hombre como Cova son remotas. En la novela abundan las imágenes (río, torbellino, cadenas), como lo ha resaltado Franco (1987), que describen la incapacidad de Cova para escapar del desastre. Solo queda el lamento por algo imposible de recuperar y, ante esta pérdida, ya no hay deseos ni búsquedas que valgan la pena. Cova, de cierta forma, es un héroe caído a pesar de sus momentos de grandiosidad. Sus grandes acciones (defender a sus amigos, ser líder, bondad con desconocidos, entre otras) están marcadas por la tragedia, y en varias ocasiones terminan agudizando la terrible situación de los personajes (por ejemplo, su precipitado enfrentamiento a Barrera lo deja herido y permite el rapto de Griselda y Alicia). Cova no es el héroe que él cree que es, y es posible notarlo en algunos apartados de la novela, como la discusión con Franco al inicio de la tercera parte.

Pero no solo en Cova es posible percibir la imposibilidad de una correspondencia armónica entre hombre y naturaleza, también en su contraparte, se evidencian los lazos rotos entre hombre y mundo:

Los árboles de la selva eran gigantes paralizados y que de noche platicaban y se hacían señas. Tenían deseos de escaparse con las nubes, pero la tierra los agarraba por los tobillos y les infundía la perpetua inmovilidad. Quejábanse de la mano que los hería, del hacha que los derribaba, siempre condenado a retoñar, a florecer, a gemir, a perpetuar sin fecundarse su especie formidable, incomprendida (p. 135).

La selva encuentra voz en el sueño narcótico de Pipa. La violencia no solo la sufre el hombre, sino también la selva. El sueño romántico de Cova es imposible en la selva conocida. Su frustración hace parte del mundo, y él, como personaje-narrador, evidencia la imposibilidad de encontrar en la selva conocida el lugar idóneo para llevar a cabo sus deseos. Al héroe romántico solo le quedó la posibilidad de un mundo interior donde todavía tenía validez el fundamento de su deseo. Sin embargo, las introspecciones de Cova no pueden alejarse completamente de la realidad, por el contrario, constituían el punto de partida para enfrentar la realidad de una nueva forma. Pero, como lo habíamos señalado, la proyección del sueño termina dificultando aún más la situación del personaje. Más bien, de acuerdo con Eyzaguirre (1987), los sueños de Cova permiten percibir la realidad de manera diferente, y evitar la locura en un mundo violento donde el personaje no encuentra salida.

La complejidad de *La Vorágine* además de estar configurada desde la relación entre Cova y la selva, se complementa con la interesante forma narrativa del relato. La novela de Rivera, como lo señaló Richard Ford (1987), tiene una interesante estructura donde Cova-personaje, ambivalente y apasionado, es ficcionalización de Cova-escritor. El encuentro con Ramiro Estévez lleva al personaje a escribir el relato de sus aventuras. Hasta este momento Cova sabe cuál ha sido el transcurso de los hechos y, por ejemplo, sabe que va a pasar cuando empiecen el periplo por la selva. Sin embargo, después del encuentro con Ramiro, Cova-personaje y Cova-escritor, al igual que el lector, no saben qué va a pasar. La novela se complace en jugar con la temporalidad, y más aún, cuando en el prólogo se ficcionaliza el mismo Rivera en un personaje y el final constituye un fragmento de una carta. Ford ha mostrado la importancia de estos elementos, no solo en la estructura narrativa, ya que en la novela se presenta aquello que se “quisiera ser y hacer, [se] disfraza la verdadera naturaleza de su comunicación literaria. Ahora podemos percibir que ese Arturo Cova que ama, lucha, busca y se frustra, es ficcionalización de otro Arturo Cova, el escritor que estila y estiliza un curioso documento de dudoso destino; y que los dos son, a su vez, ficcionalizaciones de la persona real del autor. Para complicar esta estructura, tenemos la intermediación del personaje José Eustasio Rivera -ficcionalización del novelista en su solo papel de escritor- y la dedicación del manuscrito a un auditorio falso en todos los niveles” (p. 315).

La Vorágine tiene importantes elementos no solo en la trama del relato, sino también en su estructura narrativa. Ambos elementos, de alguna forma, están proyectados desde el encuentro entre el personaje Arturo Cova y la grandiosa selva, desde su ambigüedad, el sinsentido, y lo que no nos cuenta en la novela. Es ahí, donde reside el mayor valor de la novela de Rivera, un nicho de caminos que sugiere nuevas lecturas en el siglo XXI. No solo se trata solamente de una denuncia social, un elemento de formación de identidad americana o una revisión social del contexto colombiano de inicios del siglo XX. Se trata de un relato de la complejidad de la vida y la muerte del ser humano en la selva. Quizás, desde esta perspectiva, jugando con la experiencia lectora, es posible que cada uno de nosotros pueda ficcionalizarse dentro de la novela y pueda devorar su propia selva.

Sobre la publicación de “*La Vorágine*”. En continuación a la nota 1 de este texto, como se indicaba, la novela ha sido editada en múltiples ocasiones con distintos ajustes y variaciones. Esta historia de cambios de la novela la podríamos clasificar en dos momentos: las realizadas por el autor y las ocasionadas por el contexto editorial.

El primer momento, que corresponde de 1924 a 1928 (año en que muere Rivera), hace parte de interés de Rivera por ajustar la novela teniendo en cuenta algunas apreciaciones críticas que suscitó su lectura -respecto a la denuncia social y el tono lírico-, al igual que sus propias búsquedas estéticas como escritor. Así, aparece una segunda edición en 1925 y una tercera en 1926, ambas publicadas por editorial Minerva, con la realización de ajustes en el texto por parte de Rivera. Posteriormente en 1928, se reimprime la tercera edición -conocida como la cuarta-, en la cual el autor también realiza algunos cambios adicionales. En el mismo año, Rivera en Nueva York creó la editorial Andes, donde avanzó en proyectos de traducción de la novela al inglés y una adaptación cinematográfica, al igual que trabajó en la quinta edición de la novela, en la que, en contraste con la primera edición, se puede apreciar más de tres mil correcciones, de acuerdo con la Biblioteca del Banco de la República (2024). En esta edición, en síntesis, Rivera “cambió numerosas palabras, eliminó las fotos que aparecían en ediciones previas, conservó el vocabulario que introdujo en la tercera edición de 1926 y agregó cuatro mapas (‘Croquis de Colombia’, ‘Ruta de Arturo Cova y sus compañeros’, ‘Ruta de Barrera y los enganchados’ y ‘Odisea de Clemente Silva’)” (Banco de la República, 2024). A partir de la muerte de Rivera en diciembre de 1928, esta última versión pasó a ser la definitiva, con un número importante de reimpresiones para finales de 1928 y 1929. En este primer momento de la historia del texto definitivo resulta conmovedor la historia de la impresión de la quinta versión y la muerte de Rivera, que se puede encontrar en la clásica biografía de Rivera escrita por Neale-Silva (1960). El novelista alcanzó a tener cuatro ejemplares de la quinta edición del texto, y él mismo envió dos ejemplares a Bogotá en la recién inaugurada ruta aérea de Nueva York a Bogotá el 23 de noviembre de 1928. Estos ejemplares tenían como destinatario el presidente de Colombia, Miguel Abadía Méndez, y la Biblioteca Nacional de Colombia. Al poco tiempo, Rivera muere el 1 de diciembre en Nueva York, por lo cual su cuerpo inicia el viaje de regreso a Colombia a bordo de un vapor de la United Fruit Company con homenajes en los distintos puertos de anclaje al regreso. El cuerpo de Rivera llega primero a Colombia antes que los ejemplares de la novela, ya que el piloto del avión tuvo problemas mecánicos y su vuelo se retrasó cerca de un mes. A partir de la muerte de Rivera, esta versión de la obra será considerada la edición definitiva.

A partir de la versión definitiva del texto en 1928 podemos encontrar un segundo momento de cambios al texto de Rivera generados por el contexto editorial. Como lo señala, Serje y Von der Walde (2023) en la introducción de la edición crítica que realizan de la novela, “es posible también que, ante las muchas variantes en las revisiones del autor, se haya creado una impresión de inestabilidad que ha expuesto al texto a las veleidades de los editores, las cuales, en no pocas ocasiones afectan el sentido del relato” (p. 3). Cambios, siguiendo a las editoras, en las que se ha eliminado o cambiado de lugar el “Prólogo” ficticio del editor José Eustasio Rivera o el fragmento de la carta de Arturo Cova; o la eliminación de la estructura de partes o el “Vocabulario”, o los mapas; o la inclusión de vocablos arbitrariamente. Actualmente, los proyectos editoriales de la Universidad de los Andes (2023) y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (2024) han realizado una curaduría correcta de *La Vorágine* en contraste a múltiples ediciones que han variado las intenciones iniciales del autor respecto a la novela.

Referencias

- Banco de la Republica (2024). [Descripción del material, *La Vorágine* de José Eustasio Rivera, editorial Los Andes 1928]. Consultado en: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/4302/rec/3>
- Castillo, E. (1987). La Vorágine. En M. Ordoñez. (Ed.), *La Vorágine: textos críticos*. (pp. 41-45). Alianza Editorial Colombiana.
- Crespi, R. S. (1987). La Vorágine: cincuenta años después. En M. Ordoñez. (Ed.), *La Vorágine: textos críticos*. (pp. 417-430). Alianza Editorial Colombiana.
- Donato, N. (2024). Arturo Cova y José Eustasio Rivera: una masculinidad cuestionada. En: Rivera, J. E. (2024). *La Vorágine. Primera edición 1924*. Preparada por la Facultad de Ciencias Humanas. Centro Editorial-FCH, Universidad Nacional de Colombia. pp. 392-399.
- Ford, R. (1987). El marco narrativo de La Vorágine. En M. Ordoñez. (Ed.), *La Vorágine: textos críticos*. (pp. 317-318). Alianza Editorial Colombiana.
- Franco, J. (1987). Imagen y experiencia en La Vorágine. En M. Ordoñez. (Ed.), *La Vorágine: textos críticos*. (pp. 135-148). Alianza Editorial Colombiana.
- Gonzales, P. (1998). La Vorágine como documento histórico-social. En *Escritos darianos y otros ensayos*. Manizales.
- Gutiérrez, R. (1994). La Vorágine de José Eustasio Rivera. Su significación para las letras de lengua española del presente siglo. *Cuestiones*. México. pp. 81-100.
- Jiménez, D. (2002). *Poesía y canon*. Norma.
- Jurado, F. (2024). Educación literaria y recepción de La Vorágine. En: Rivera, J. E. (2024). *La Vorágine. Primera edición 1924*. Preparada por la Facultad de Ciencias Humanas. Centro Editorial-FCH, Universidad Nacional de Colombia. pp. 368-377.
- Neale-Silva, E. (1939). The factual bases of La Vorágine. *PMLA*. pp. 316-331.
- Neale-Silva, E. (1960). *Horizonte Humano: Vida de Jose Eustasio Rivera*. Fondo de Cultura Económica.
- Ordoñez, M. (1989) La Vorágine. En *Manual de literatura colombiana*. Vol. I. Procultura.
- Quiroga, H. (1987). La selva de José Eustasio Rivera. En M. Ordoñez. (Ed.), *La Vorágine: textos críticos*. (pp. 77-82). Alianza Editorial Colombiana.
- Ortiz, C. D. (2008). La idealización del amor y la mujer en La Vorágine. En *Folios*. (28). pp. 3-12.
- Páramo, C. G. (2004). El camino hacia La Vorágine: dos antropólogos tempranos y su incidencia en la obra de José Eustasio Rivera. En: *Cuadernos de los Seminarios*. Documentos: ensayos de la Maestría en Antropología. Pp. 35-54.
- Páramo, C. G. (2024). El año de nuestra Vorágine. En Periódico UNAL. 8 de marzo de 2024. Recuperado en: <https://periodico.unal.edu.co/articulos/el-ano-de-nuestra-voragine>
- Pérez, V. (1988). *Raíces históricas de La Vorágine*. Bogotá.
- Rivera, J. E. (2023). La Vorágine, una edición cosmográfica. Universidad de los Andes.
- Rivera, J. E. (2024). La Vorágine. Primera edición 1924. Preparada por la Facultad de Ciencias Humanas. Centro Editorial-FCH, Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez Rueda, H. (2018). José Eusebio Caro y Gregorio Gutiérrez González: variaciones de la poesía romántica colombiana en el siglo XIX. *Estudios De Literatura Colombiana*, (42), 31-44. <https://doi.org/10.17533/udea.elc.n42a02>
- Williams, J. (2024). La Vorágine, obra maestra de imaginación biográfica. En: Rivera, J. E. (2024). *La Vorágine. Primera edición 1924*. Preparada por la Facultad de Ciencias Humanas. Centro Editorial-FCH, Universidad Nacional de Colombia. pp. 336-343.
- Zárate, A. (2024). Más que ?cosas de La Vorágine?: remolinos de incredulidad, barbarie e infortunio. En: Rivera, J. E. (2024). *La Vorágine. Primera edición 1924*. Preparada por la Facultad de Ciencias Humanas. Centro Editorial-FCH, Universidad Nacional de Colombia. pp. 326-335.

José Eustasio Rivera, ¿un perseguido político?

José Eustasio Rivera, a politically persecuted man?

José Marcelino Triana Perdomo
Investigador independiente, Colombia
josemtriana@yahoo.com

Resumen

Luego de una breve ubicación histórico-política de la época, del acopio de diversas fuentes sobre los diferentes hechos y circunstancias políticas vividas por el escritor José Eustasio Rivera, se llega a dar respuesta al interrogante de si fue o no un perseguido político, centrándose la investigación en descifrar a través de sus propias manifestaciones y de algunos autores, su pensamiento en relación con la persecución de que fue objeto, como consecuencia de sus ideas en materia educativa, de sus denuncias sobre el abandono de nuestras fronteras y de vulneraciones de derechos humanos de sus compatriotas (recogidas literaria y poéticamente en *La Vorágine*, su obra cumbre), así como de corrupción estatal, de la que fue investigador y testigo, que finalmente lo llevaron a sentirse un "exiliado voluntario" en New York.

Palabras clave: Conservadores nacionalistas, conservadores históricos, perseguido político, fronteras, *La Vorágine*, New York.

Abstract

After a brief historical-political location of the time, from the collection of various sources on the different facts and political circumstances experienced by the writer José Eustasio Rivera, the answer is given to the question of whether or not he was politically persecuted, focusing the investigation on deciphering through his own statements and those of some authors, his thoughts in relation to the persecution he was subjected to, as a consequence of his ideas on education, his complaints about the abandonment of our borders and violations of human rights of his compatriots (collected literarily and poetically in *The Vortex*, his masterpiece), as well as state corruption, of which he was a researcher and witness, which finally led him to feel like a "voluntary exile" in New York.

Keywords: Nationalist conservatives, historical conservatives, politically persecuted, borders, *The Vortex*, New York.

Retrato de Rendón (1920), adaptado de digitalización de la revista *Sábado* por la red Cultural del Banco de la República (2024) <https://www.banrepcultural.org/fondos-abiertos-de-autorescolombianos/jose-eustasio-rivera>



Introducción

En los inicios del siglo XX, en Colombia y el Huila, luego de la derrota del Radicalismo Liberal y del Federalismo (que se había expresado en la Constitución de 1863), y de las distintas guerras civiles de finales del siglo XIX, se instauró la llamada "hegemonía conservadora," con el triunfo del centralismo (Constitución de 1886).

Además de la tradicional disputa entre liberales y conservadores, estos últimos, a su vez se dividían en los llamados "conservadores nacionalistas" que seguían la línea oficial de este partido; representados en el Huila por el obispo Esteban Rojas Tobar, los hermanos Alejandro, Alcides y Federico Villoria Rojas, Arcadio Charry Menéndez (de donde tomaron igualmente el nombre de charristas), a los que se sumó luego Luis Ignacio Andrade Díaz y; los "conservadores históricos", a su vez liderado por los hermanos Simón Elías y Federico Arboleda Cuéllar, entre otros, que constituían la línea disidente, a la que perteneció o se sumó José Eustasio Rivera Salas.

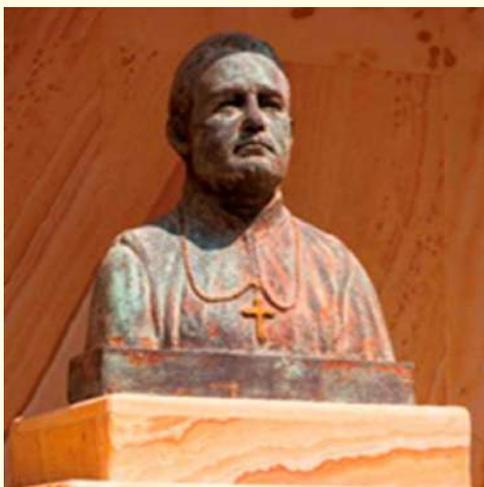
Con soporte en la investigación de múltiples documentos (algunos inéditos y/o recientemente conocidos), producidos a través del periplo vital del "Primer Huilense Universal" (incluidas algunas cartas, informes y planteamientos del propio Rivera), afirmo que José Eustasio Rivera Salas fue un "perseguido político".

El Inicio de la Persecución contra Rivera

Como lo manifesté, el Partido Conservador en el Huila se dividía entre los "conservadores nacionalistas" y "los históricos", y las diferencias entre estas dos tendencias políticas, consistía principalmente en que los primeros no aceptaban la participación de los liberales en el gobierno, ni el diálogo con ellos, defendiendo la intromisión de la iglesia en el manejo del Estado, las costumbres sociales y la orientación de la educación de tipo confesional; mientras que los históricos eran más moderados, pues admitían un cierto diálogo con los liberales y su participación en el manejo de la administración Pública.¹

El representante más destacado de los nacionalistas fue el obispo Esteban Rojas Tobar, quien en septiembre de 1900 había sido nombrado por el papa León XIII, obispo de la recién creada Diócesis de Garzón Huila.

En marzo de 1917, luego de graduarse como abogado en la Universidad Nacional, Rivera aceptó el ofrecimiento que miembros del directorio conservador del Huila le hicieron para que integrara una lista a la Cámara de Representantes.



Busto de Esteban Rojas
ubicado en el costado nororiental
del templo colonial de Neiva.

Fotografía de Fabián Alzate
suministrada directamente al autor.

¹ Salas Ortiz, C.F., Salas Vargas, R., Moreno Calderón, D., Cabrera Guzmán, L., (2011). *Asamblea Departamental del Huila 100 años*. Neiva Huila. Academia Huilense de Historia. Asamblea Departamental del Huila. p. 32

Se entusiasma con la idea, pero pronto ve frustradas sus ilusiones, cuando el obispo Esteban Rojas Tobar, so pretexto de buscar la unidad de los católicos, solicita su renuncia a la mencionada lista mediante telegrama del siguiente tenor:

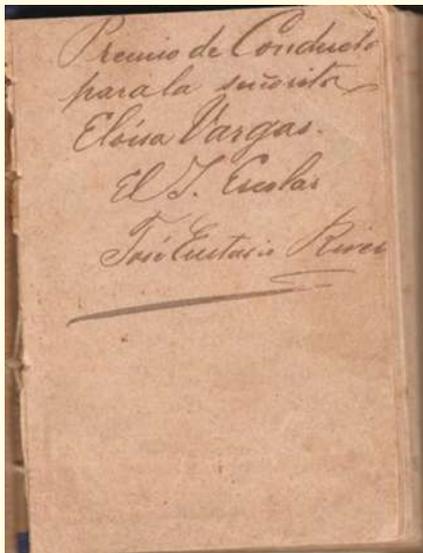
"Garzón, abril 17 de 1917. Señores doctores José Ignacio Fernández, presente; doctor José Eustasio Rivera, Neiva; general don Alejandro Villoria, Neiva. Con la mira de obtener completa unión en los católicos, suplico a ustedes me digan si estarían dispuestos a renunciar candidaturas para representantes, con ese mismo fin. Esperando pronta respuesta, me repito Afmo. servidor, Esteban, obispo". (Neale Silva, E. (1960). *Horizonte Humano. Vida de José Eustasio Rivera*. Fondo de Cultura Económica. México. p. 135)

A principios de mayo de 1917, Rivera responde al obispo en los siguientes términos:

"Bogotá, 2 de mayo de 1917. Ilustrísimo Obispo Garzón. Candidatura a que refiérese su telegrama del 17 de abril ofrecieronmela espontáneamente. Acepto lo que junta popular resuelva. No creo producir discordia entre católicos, pues también lo soy. Atento servidor. Rivera." (Neale Silva, pp. 134 - 135)

Cuando Rivera afirma en su respuesta al obispo Rojas Tobar que no cree que sea factor de división entre los católicos, porque él lo es, no le falta razón y verdad a su afirmación, dado que tenía arraigadas convicciones católicas, puesto que nació en un hogar con ancestros conservadores y cristianos; fue matriculado en instituciones educativas regentadas por curas (colegios San Luis Gonzaga de Elías, Santa Librada de Neiva, etc.), por eso en 1907, desde la Normal de Bogotá donde estudiaba (igualmente dirigida por curas), ante la muerte de su tío Napoleón Rivera, le escribió a su esposa Irene Andrade:

"En la semana pasada, estuve en ejercicios espirituales. Innecesario me parece decirle que todos los ofrecí a Dios por el descanso del alma de tan querido muerto...". (López Bedoya, M. E. (20 de julio de 2024). *Diario del Huila Fascículo 2* p. 5). <https://diariodelhuila.com/wp-content/uploads/FASCICULO-002.pdf>)



Fotografía inédita tomada por el autor, del libro "Devocionario en Dios" facilitado por Efraín Amaya Vargas.

Así igualmente lo da a entender a finales de septiembre de 1911, en una dedicatoria de su puño y letra, en la que actuando como Inspector Escolar de Neiva (de lo cual deja expresa constancia), en la Normal de Señoritas de dicha ciudad, no solamente criticó la pedagogía tradicional, sino que obsequió a una de las graduandas como: "premio de conducta para la señorita Eloísa Vargas" un pequeño devocionario católico titulado "*Reposo en Dios*"², librito que en días pasados me facilitó el nieto de doña Eloísa, el médico Efraín Amaya Vargas, documento que había permanecido guardado por parte de la familia Amaya Vargas, en muy buenas condiciones, por más de 113 años.

Esta exclusión de la lista a la Cámara de Representantes del Partido Conservador en el Huila, que constituyó el primer fracaso político de Rivera, le causó una gran mortificación, como lo comenta Neale Silva, porque a pesar de que lo entendía como una realidad política de su tierra, no lograba sacarse de la cabeza esta derrota que le hizo exclamar su famosa frase: "me barrieron de un sotanazo" (Neale Silva p. 135), exclusión que tuvo entonces, un claro trasfondo político disfrazado por el obispo Rojas Tobar en razones religiosas.

La Persecución se Amplía a Nivel Nacional

En septiembre de 1922, Rivera es designado por el gobierno como Secretario de la Segunda Comisión de límites con Venezuela, encargada de hacer la demarcación de la frontera Colombo-venezolana, tema de fronteras que desde tiempo atrás le había interesado mucho a raíz de sus viajes por los llanos orientales y la Amazonía colombiana.

Entre los compañeros de la Comisión estaba el ingeniero Melitón Escobar Larrazábal, con quien, en desarrollo de la misma, con numerosos inconvenientes y limitaciones, tuvieron oportunidad de enterarse de los rumores de una posible invasión del ejército peruano en el sur del país y de las múltiples violaciones de los derechos humanos a los que eran sometidos nuestros compatriotas en las caucherías, especialmente de la nefasta Casa Arana, así como del empresario Brasileño Miguel Pezil y la empresa de Leonidas Norzagaray Elicechea.



Foto adaptada de José Eustasio Rivera Intelectual Pachón Farías, H.S (1991). p. 56.

En octubre de 1923, regresó Rivera a Bogotá y denunció ante la prensa de la capital los riesgos que corría la frontera sur del país y, actuando ya como de Representante a la Cámara, para la cual había sido elegido como primer suplente de su tío Pedro Rivera, enjuició al gobierno conservador de Pedro Nel Ospina, especialmente al ministro de Relaciones Exteriores José Vélez por haber abandonado a la Comisión Demarcadora de Límites con Venezuela; por la negligencia en adoptar medidas ante una posible invasión peruana, así como por las terribles condiciones de explotación y barbarie que ocurrían en las caucherías.

Al divulgarse un informe suscrito por Rivera y su compañero Melitón Escobar Larrazábal dirigido al Ministro Vélez de carácter estrictamente reservado, el empresario Leonidas Echagaray Eliechea, viajó a Bogotá para solicitarle a José Eustasio que rectificara sus afirmaciones y al negarse éste, estuvo buscándolo en el Capitolio y en su residencia para matarlo, situación que logró evitar, en el primer

2 Steinbrener, J. (1889). *Reposo en Dios*. Steinbrener, J.. Archivo personal de Efraín Amaya Vargas.

caso, su compañero Representante Ricardo Vejarano y en el segundo, la dueña de casa que logró la intervención de la policía. (Neale Silva, I., pp. 268-269)

Este peligroso incidente con Norzagaray, es otra muestra del ambiente enrarecido y de persecución política en contra de Rivera en la capital de la república, que puso en riesgo su propia vida; porque a pesar de que el informe fue suscrito conjuntamente por Melitón Escobar y él, con carácter reservado, como ya se dijo, le fue dado a conocer a quien fue allí denunciado, quien dirige su ataque únicamente contra José Eustasio, lo que demuestra la manipulación de la situación para ponerlo en contra suya, e intentar callarlo. (Neale Silva. p. 270)

Pero Rivera en lugar de callarse publica en *El Tiempo* y *El Espectador*, el 2 de abril de 1924 la carta: "Penetraciones peruanas en el Caquetá", luego: "La Concesión Arana y los asuntos con Venezuela" y en agosto y septiembre de 1924 publica en el *Nuevo Tiempo* seis artículos con el nombre de "Los Falsos postulados Nacionales".

Estos documentos producto de sus viajes por la selva le sirvieron de insumo para su obra cumbre "*La Vorágine*", la cual de por sí constituye una portentosa y valiente denuncia social sobre la explotación del hombre por el hombre: "En ella invoco sus sentimientos humanitarios en favor de mis compatriotas víctimas del pillaje y la esclavitud que agonizan entre la selva, lejos de hogar y patria, mezclando al jugo del caucho su propia sangre" (Rivera Salas. J. E. (1924) *La Vorágine*. Editorial de Cromos Luis Tamayo & Co. Edición Facsimilar de la edición príncipe, 2024, Panamericana p.326.), así como su primigenia denuncia del extractivismo destructor de los recursos naturales: "es el hombre civilizado el paladín de la destrucción" (Rivera, 240).

Sus denuncias se recogen igualmente en el informe como Presidente de la Comisión Investigadora de la Cámara de Representantes en 1925 sobre corrupción en contratos con el Ejército Nacional; adjudicación de baldíos; en la construcción de ferrocarriles y del oleoducto Cartagena-Barrancabermeja, que influyeron decisivamente en su no figuración en lista oficial del partido conservador en su segunda y frustrada aspiración a la Cámara de Representantes en dicho año, como se verá más adelante.

El maestro Isaías Peña Gutiérrez menciona unos hechos ocurridos en mayo de 1925, cuando Rivera figura nuevamente en lista para la Cámara de Representantes, que refuerzan la opinión de que fue un perseguido político, ahora ya a nivel nacional, por sus denuncias en la comisión investigadora de dicho cuerpo colegiado, que ya se mencionaron:

...su nombre encabezaba la lista de aspirantes a la Cámara de Representantes para la siguiente legislatura como conservador independiente, mientras otra lista comandada por Alejandro Villoria, Alfonso Medina y Luis Ignacio Andrade (conservadores charristas) recibía el apoyo del gobierno y del Clero. Rivera descubrió que el Ministro de Guerra, Carlos Jaramillo Isaza, le había enviado al Gobernador del Huila, Arturo Borrero, y a los alcaldes municipales, un telegrama oficial cifrado, el 28 de abril de 1925, en el cual ordenaba suprimir el nombre de Rivera de las listas de candidatos a la Cámara... (Peña Gutiérrez, I., ..., (2005) *Vida y obra de José Eustasio Rivera*. Historia General del Huila. Tomo V, p. 85)

La Segunda Derrota Política de Rivera

A raíz de la solicitud antes mencionada, que vino a constituirse en una nueva frustración y fracaso político de Rivera, se conoce una esclarecedora carta suya al gobernador Arturo Borrero y un cruce de mensajes entre Tacho y Luis Ignacio Andrade, joven figura de los conservadores nacionalistas.

Andrade desde sus inicios en la política al lado de la fracción oficial del partido conservador conocida como Los nacionalistas o charristas, mantuvo con los conservadores históricos o disidentes a los que pertenecía Rivera, una fuerte contradicción buscando contrarrestar el prestigio que ya iba adquiriendo José Eustasio por sus dotes literarias.

Sobre las elecciones para Cámara de Representantes en el año de 1925, en la que resulta nuevamente derrotado Rivera, entre otras, por las maniobras a las que se refirió antes el maestro Isaías Peña en el

párrafo citado, extractamos inicialmente una parte de la carta que José Eustasio le envió al coronel y gobernador Arturo Borrero el 20 de abril de dicho año, en donde expresa antológicamente su pensamiento, en relación con la persecución de la que viene siendo objeto por parte de dirigentes de su propio partido conservador:

Vistas las cosas por otro aspecto, he de declararte mi querido Arturo, que no seré yo el que se deje posponer impunemente, sin motivo justificable, siendo tan conservador como cualquier otro y tan adicto a nuestros programas futuros como el que más. Si se me persigue, he de averiguar la razón, dirigiéndome por carta pública al directorismo, para que todos reconozcan la firmeza de mis ideas y de mi honradez genuina sepan que, no por faltas ni culpas, ni delitos, sino por caprichos o aberraciones personalistas, se me quiere entorpecer el camino por donde me empujan mis escasos merecimientos y el querer de mis copartidarios del Huila. Así se sabrá que es pecado ser honorable, ser íntegro, ser desapasionado, cuando a determinado influyente no le convienen estas virtudes; y aunque me derroten, mi triunfo estará en el fracaso mismo, porque todos sabrán que, cuando se adoptan contra mí los sistemas de persecución solapada, es porque nadie se atreve a buscarme por el atajo de las complacencias y los ofrecimientos. (Neale Silva, E., pp. 320-321)

El contenido de esta carta y las reflexiones sobre el ejercicio político que allí hace Rivera, son increíblemente actuales, como ocurre con *La Vorágine*, como ya se dijo, e ilustran los torcidos procedimientos y triquiñuelas para vencer a un contradictor político que aún forman parte de los subterráneos mecanismos en que se desenvuelve la actividad política.

El historiador Reynel Salas Vargas en su libro biográfico sobre Andrade, recoge en los Anexos con el título de "*Luis Ignacio Andrade replica a José Eustasio Rivera*", el texto de una carta que Andrade dirigió al director de *El Tiempo* el 27 de agosto de 1925, dando respuesta a una nota publicada por dicho periódico, que, a pesar de estar suscrita por José Ángel Ramírez, se la atribuye a Rivera.

Carta no exenta de ironía y hasta sarcasmo, en donde se confiesa la participación decisiva del Clero en las elecciones de mayo de 1925 y se da una explicación no pedida, sobre la no intervención mediante el sufragio de un destacamento militar acantonado en Neiva en la época, de la cual extractamos los apartes principales:

Señor doctor Eduardo Santos. Director de *El Tiempo*. Acabo de leer en el diario de usted un artículo titulado "la intervención oficial en las elecciones del Huila. El caso del doctor José Eustasio Rivera" que toca directamente conmigo por razón de algunos conceptos que hube de emitir en la Cámara hace algunos días, relacionados con las elecciones de mayo en el departamento del Huila...

...Reafirmo que en la elección de Representantes por el Huila no hubo coacción oficial; que el general Jaramillo Isaza, exministro de guerra, ni dio ni quitó a nadie fuerza para venir a la Cámara, y que si el doctor José Eustasio Rivera no se encuentra actualmente en el número de legisladores, fue solo por falta de votos...

...Cambiados algunos suplentes en la lista del Directorio, la autoridad eclesiástica "de manera espontánea y libre", como consta en el documento oficial, la aprobó y recomendó a los católicos de la diócesis y obtuvo el triunfo de mayorías con cerca de cinco mil votos, sin que en estos pudieran contarse un solo sufragio del grupo de Caballería Cabal, acantonado en Neiva, que por orden del Ministerio de Guerra se abstuvo de sufragar ... (Subraya fuera de texto).

...si el doctor José Eustasio Rivera no ocupa puesto en la Cámara de Representantes, ello es debido, por más que se quiera sostener lo contrario, a falta de electores, pero no a coacción alguna por parte del gobierno. Fue que entre el general Villoria y el doctor Rivera, los conservadores prefirieron al primero en atención a su versación en el manejo de los negocios públicos y a sus largos y eficaces servicios a las actuales instituciones. Pero el día que se provoque un concurso de literatos, el Huila levantará el nombre del doctor Rivera con orgullo y devoción, pues allá creemos que en las disciplinas poéticas nuestro portalira, como dijo Horacio de su propia fama, ya casi toca las estrellas con la frente. (Salas Vargas, R. (2017). *Luis Ignacio Andrade. El camino hacia la paz de un hombre controvertido*. Neiva: Imprimimos Colombia. pp. 273 - 275)

Igualmente, con el título de *José Eustasio exige claridad a Luis Ignacio Andrade*, Reynel Salas consigna la nota enviada por Rivera a la Cámara de Representantes, en la que se refiere expresamente a la carta que Andrade le envió al director de *El Tiempo* achacándole la autoría de una publicación hecha en Garzón en el periódico "El Doctrinario":

Yo, José Eustasio Rivera, mayor y de esta vecindad, en uso del derecho que me confiere la ley, solicito atentamente de vosotros que requiráis a la comisión nombrada para estudiar el denuncia contra el ex ministro de guerra, general Carlos Jaramillo Isaza, y otros, a fin de que se instale y me reciba en forma legal las ampliaciones que deseo hacerle al mismo denuncia. Para que se agregue al informativo, acompaño a este memorial un ejemplar de "El Nuevo Tiempo, de esta ciudad, número 8119, de 30 de agosto del presente año, en el cual corre publicado un artículo intitulado "La verdad sobre las elecciones del Huila", de que es autor el honorable representante don Luis Ignacio Andrade. Allí asevera éste, entre otras cosas, que no hubo coacción de ninguna clase en estas elecciones, y que un escrito que reprodujo en días pasados El Tiempo, tomándolo de "El Doctrinario" de Garzón, en que se sostiene la tesis contraria, es obra mía, aunque va autorizado por la firma del doctor José Ángel Ramírez. Deseo también rectificar bajo juramento las afirmaciones del honorable representante Andrade y pedirle a la comisión de la Cámara que, en la misma forma, le exija a este señor un testimonio serio, para que sostenga o retire sus dichos que están en abierta pugna con la verdad. (Salas Vargas, R, p. 272)

En 1928 le expresa a su amigo Lisandro Durán (Lisol) su concepto sobre la política y los políticos, así:

...como uno obra desinteresadamente, puede quedar supeditado por los ambiciosos de prebendas, que son duchos en encrucijadas y felonías, máxime cuando comprenden que los estorban. "Todos estos vividores son bellacos, llámense conservadores o liberales, pues sólo buscan el bocado a favor de un credo político que ni comprenden ni les importa en lo más mínimo, si no es para medrar. Esta clase de gente lo rodea a uno aparentando que le reconoce merecimientos, pero sólo busca el modo de ponerlo a uno en la vanguardia, sobre el fuego del enemigo, para ellos ir gateando detrás y despojar al que va cayendo. "Tú no estás ya para ser soldado de trincheras, ni te conviene poner el pecho por los demás. Obra con tino más que con ardor, y convéncete de que en todo credo político siempre hay algo que merece cambiarse, conforme a la marcha del mundo. (Carta fechada el 8 de agosto de 1928. (Neale Silva, 1960, pp. 411 - 412)

Rivera Confirma en Entrevista la Existencia de su Novela "La Mancha Negra"



Rivera en el tren de New York.
Adaptado de Universidad de Caldas.
José Eustasio Rivera. Colecciones especiales.
El Archivo <https://biblio.ucaldas.edu.co/jose-eustasio-rivera/#imagen-4>

En entrevista del 7 de noviembre de 1928 en New York, poco antes de su muerte, que hasta hace unos meses había permanecido inédita, José Eustasio Rivera confirma en sus propias palabras, al periodista y crítico Earle Kenneth James, traductor de "La Vorágine" al inglés, la existencia de su novela "La mancha negra", que viene trabajando desde 1925. Expresa que no se siente seguro ni siquiera en dicha ciudad, de la que saldrá para irse al África, una vez salga publicada. Reitera las diferencias políticas, la persecución y el exilio voluntario a que se ha visto abocado, entre otras importantísimas y explosivas declaraciones:

"No es un secreto que tuve desavenencias con la política de mi país. Mi participación en la Comisión Investigadora de la Cámara de Representantes solo generó amargura y desilusión. De allí el exilio voluntario. Desafortunadamente, perdí el respaldo de algunos copartidarios conservadores, todo por mantener una actitud ética y patriótica, me barrieron del ambiente político. La corrupción, un mal arraigado, mina la vida republicana y perjudica a la sociedad colombiana en su conjunto."

"La mancha negra" trata de los petroleros yankis y de su nociva influencia en la política criolla, un dantesco desfile de cuervos de levita y chequera en un frío escenario urbano de desvergüenzas y corruptela. Allí he dejado clavados contra la pared con un estoque a expresidentes y ministros colombianos. Estudié el tema en Colombia y en México, y he visitado los pozos petrolíferos. Una vez aparezca la novela me marcharé a África, en Colombia no me siento seguro. Igual sensación empiezo a sentir aquí en Nueva York. Desde la visita del ministro Olaya Herrera, no me siento amparado por el Consulado y sospecho que no recibo ni sale toda mi correspondencia... (Luciérnaga. La luz se hizo historia 2023).

Con todo lo que se ha dejado reseñado, se puede concluir entonces, que José Eustasio Rivera sí fue perseguido políticamente por parte de miembros de su propio partido a nivel regional y nacional; incluyendo ministros de Estado y de la iglesia, así como otros agentes del gobierno de la época; persecución que trascendió las fronteras como el mismo lo expresa y que ha llegado desafortunadamente hasta nuestros días, siendo la mejor prueba de ello, la desaparición de su segunda novela "La mancha negra", donde se denunciaba la explotación petrolera (el oro negro), y de muchos documentos de su archivo personal, que muy seguramente fueron retenidos y/o ocultados en Estados Unidos, a instancias de las empresas e instituciones contra las que enfilaba baterías su segunda novela, así como lo había hecho en La Vorágine.

No comparto la apreciación de algunos críticos que piensan que no existió dicha persecución, porque, especialmente al inicio de la vida pública de Rivera, algunas autoridades del departamento del Huila (por ejemplo, del primer gobernador del recién creado Departamento, doctor Rafael Puyo Perdomo), y otros personajes de nivel nacional aún de partidos distintos al suyo, le prestaron un cierto apoyo, como el que recibió del escritor, poeta, y profesor de literatura: don Antonio Gómez Restrepo, aunque de éste último su respaldo fue más que todo literario.

Todo lo que hemos presentado es la demostración clara de la persecución padecida por el primer huilense universal, aún 100 años después de su muerte, hasta nuestros días.

Bibliografía

- Banco de la República Red Cultural. Fondos Abiertos Autores Colombianos José Eustasio Rivera <https://www.banrepultural.org/fondos-abiertos-de-autorescolombianos/jose-eustasio-rivera>
- López Bedoya, M. E. (20 de julio de 2024). *Fascículo 2 Especial D.H.* Neiva: Diario del Huila. <https://diariodelhuila.com/wp-content/uploads/FASCICULO-002.pdf>
- Luciérnaga. *La luz se hizo historia*. (12 de 11 de 2023). <https://escritoresdelaluciernaga.com/2023/11/12/jose-eustasio-rivera-salas-en-una-entrevista-inedita-un-otono-en-nueva-york/>.
- Neale Silva, E. (1960). *Horizonte humano. Vida de José Eustasio Rivera*. Fondo de Cultura Económica.
- Pachón Fariás, H. S. (1991). *José Eustasio Rivera Intelectual*. Universidad Nacional de Colombia.
- Peña Gutiérrez, I. (2020). *Rivera: El visionario de la selva oscura*. Bogotá: Resplandor Editorial,
- I., Amézquita C. E., Beltrán Tovar, J., Cabera Guzmán, L., Cedeño M.C., Clavijo Ocampo, H., Duque Gómez, L., Insuasty, H., Llanos Vargas, H., Gonzále, J.J., León, M., Martínez Covalada, H., Moreno Calderón, D., Peña Gutiérrez, Salas Vargas, R., Ramírez Bahamón, J., Ríos Osorio, J.A., Osorio, A., Vargas Mota, G., Tovar Zambrano, B., ... Velandia Jagua, C., (2005). *Vida y obra de José Eustasio Rivera. Tomo V*. Academia Huilense de Historia. Historia General del Huila.
- Rivera Salas, J. E. (1920). *La Vorágine*. Editorial de Cromos Luis Tamayo & Co. 1924. Edición Facsimilar. Panamericana.

Salas Vargas, Reinel (2017) *Luis Ignacio Andrade. El camino hacia la paz de un hombre controvertido*. Neiva: Imprimimos Colombia.

Salas Ortiz, C.F., Salas Vargas, R., Moreno Calderón, D., Cabrera Guzmán, L., (2011). *Asamblea Departamental del Huila 100 años*. Academia Huilense de Historia. Asamblea Departamental del Huila.

Steinbrener, J. (1889). *Reposo en Dios*. Steinbrener, J. Archivo personal de Efraín Amaya Vargas.

Universidad de Caldas. José Eustasio Rivera. Colecciones especiales. El Archivo <https://biblio.ucaldas.edu.co/jose-eustasio-rivera/#imagen-4>

Expresiones motrices, un camino para la reconstrucción del tejido social

Motor expressions, a path to rebuilding the social fabric

Uber Fabián Vargas Motta
Universidad Surcolombiana, Colombia
huber.vargas@usco.edu.co

Jhon Fredy Trujillo Escalante
Universidad Surcolombiana, Colombia
Jhonfredy.trujillo@usco.edu.co

Fabián Andrés Molano Vásquez
Universidad Surcolombiana, Colombia
Fabian.molano@usco.edu.co

Resumen

Este artículo examinó las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, tomando como base la experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva, impulsada por el grupo de investigación Molúfode. El estudio se propuso analizar cómo las expresiones motrices configuradas como prácticas sociales de paz contribuyen a la reconstrucción del tejido social en la comuna 6 de Neiva, mediante una metodología basada en el enfoque de la complementariedad, estructurada en tres momentos que son pre-configuración, configuración y re-configuración de la realidad. Para la recolección de datos, se emplearon técnicas como la ficha de registro documental, entrevistas en profundidad y semiestructuradas; asimismo, el análisis incluyó microanálisis, análisis de discurso y teoría fundamentada, en consecuencia, los resultados señalan que las expresiones motrices deportivas, lúdicas, artísticas y académicas desarrolladas en la comuna 6 contribuyeron a la creación de espacios orientados a la paz. Entre ellas, el microfútbol, la danza y el Comité de Derechos Humanos se destacan por su representatividad, anclaje social y significado en la comunidad. En conclusión, estas expresiones motrices, configuradas como prácticas sociales de paz, contribuyen a la construcción de una escuela alternativa a través del juego y sus diferentes formas de realización, facilitando el reconocimiento mutuo, el encuentro y la resolución de problemas en un entorno de colaboración (Strauss y Corbin, 2002).

Palabras clave: expresiones motrices, prácticas sociales, paz, tejido social, comuna 6 de Neiva.

Abstract

This paper examined motor expressions as social practices of peace, taking as a basis the experience of rebuilding the social fabric in Neiva's commune 6, promoted by the Molúfode research group. The study aimed to analyze how motor expressions configured as social practices of peace contribute to the reconstruction of the social fabric in Neiva's commune 6, through a methodology based on the approach of complementarity, structured in three moments that are pre-configuration, configuration and re-configuration of reality. For data collection, techniques such as the documentary registration form, in-depth and semi-structured interviews were used; likewise, the analysis included microanalysis, discourse analysis and grounded theory, consequently, the results indicate that the sports, recreational, artistic and academic motor expressions developed in commune 6 contributed to the creation of spaces oriented towards peace. Among them, micro-football, dance and the Human Rights Committee stand out for their representativeness, social anchoring and meaning in the community. In conclusion, these motor expressions, configured as social practices of peace, contribute to the construction of an alternative school through play and its different forms of realization, facilitating mutual recognition, encounter and problem solving in a collaborative environment (Strauss and Corbin, 2002).

Keywords: motor expressions, social practices, peace, social fabric, commune 6 of Neiva.

Introducción

Las expresiones motrices, entendidas como manifestaciones de la motricidad con fines diversos tales como lúdico, comunicativo, estético, político, preventivo, afectivo, de mantenimiento, de rehabilitación, de rendimiento y de salud, se han constituido en un campo de estudio importante en las ciencias sociales y humanas (Arboleda, 2013). Estas prácticas trascienden la dimensión física al articularse con las esferas social, cultural y política, convirtiéndose en respuestas a las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades en las que se desarrollan.

En consecuencia, en el contexto colombiano, marcado por décadas de conflicto armado y violencia, las expresiones motrices han sido alternativas de transformación social y construcción de paz. En esta misma línea, estudios previos han evidenciado el efecto de estas prácticas para promover la convivencia, el reconocimiento de la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del tejido social (Galtung, 1998; Lederach, 2007; Fisas, 2011). Por esta razón, la comuna 6 de Neiva, ubicada en el departamento del Huila, Colombia, ha sido un escenario en el que las expresiones motrices se han configurado como herramientas para la reconstrucción del tejido social y la promoción de una cultura de paz; esta comuna enfrenta situaciones de vulnerabilidad, pobreza, delincuencia y abandono, resultado de problemáticas como el desplazamiento forzado, la inequidad y la exclusión social.

Ahora bien, desde el año 2014, el grupo de investigación Molúfode promovió en la comuna 6 de Neiva una experiencia de reconstrucción de tejido social mediante la implementación de diversas expresiones motrices deportivas, lúdicas, artísticas y académicas que buscaron generar espacios de encuentro, participación y transformación comunitaria. Esta experiencia puso en evidencia la capacidad de las expresiones motrices para contribuir a la construcción de paz y convivencia, mediante el reconocimiento de las realidades locales y el empoderamiento de los actores sociales (Molúfode, 2014-2016). A pesar de los avances generados en esta experiencia, se identificó la necesidad de investigar en la comprensión de las expresiones motrices configuradas como prácticas sociales de paz en la comuna 6 de Neiva. Este análisis requirió examinar sus características, su anclaje social, las significaciones otorgadas por los actores y su aporte a la construcción de una escuela alternativa orientada hacia la paz.

En este sentido, la investigación tuvo como objetivo general analizar cómo las expresiones motrices configuradas como prácticas sociales de paz contribuyen a la reconstrucción del tejido social en la experiencia promovida por el grupo de investigación Molúfode en la comuna 6 de Neiva. Como objetivos específicos se plantearon los siguientes, a) categorizar las expresiones motrices presentes en la experiencia en la experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva; b) determinar el anclaje social de las expresiones motrices configuradas como prácticas sociales de paz en el contexto estudiado; c) Interpretar las significaciones que los actores sociales otorgan a las expresiones motrices y su aporte a la construcción de convivencia y paz; y d) definir los aportes de las expresiones motrices como herramientas para la construcción de una escuela alternativa orientada a la transformación social en contextos de vulnerabilidad.

La importancia de este estudio radicó en visibilizar y resignificar las expresiones motrices como prácticas sociales que contribuyeron a la construcción de paz y tejido social en contextos de vulnerabilidad (Murcia et al., 2016). Asimismo, se buscó generar conocimiento situado que permitiera comprender las particularidades de estas prácticas en el escenario de la comuna 6 de Neiva, contribuyendo al desarrollo de una escuela alternativa que respondiera a las realidades y necesidades de la comunidad. Finalmente, los resultados de esta investigación podrán ser un recurso para el diseño e implementación de políticas públicas, programas y proyectos orientados a la promoción de la paz y la convivencia desde el ámbito de las expresiones motrices. Además, el estudio contribuyó a la consolidación de una línea de investigación sobre las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, facilitando una mayor comprensión de estas prácticas en distintos contextos.

Marco teórico

El marco teórico de la presente investigación se sustenta en las perspectivas sociológicas de Bourdieu (1997) y Honneth (1997), por un lado, se plantea que las prácticas sociales se configuran a partir de la interrelación entre los conceptos de habitus, campo y capital, en este sentido, el habitus se refiere a las disposiciones incorporadas por los individuos a través de su socialización, que orientan sus percepciones y acciones. Asimismo, el campo, por su parte, es el espacio social en el que se desarrollan las prácticas, estructurado por relaciones de poder y lucha entre los agentes, por otro lado, el capital, en sus diversas formas tales como económico, cultural, social y simbólico, determina la posición de los agentes en el campo y les otorga un determinado poder para influir en las dinámicas sociales (Bourdieu, 1997).

Desde esta perspectiva, las expresiones motrices pueden entenderse como prácticas sociales que se configuran en el marco de un campo específico, en este caso, el campo de la comuna 6 de Neiva; en esta misma línea, los actores sociales que participan en estas prácticas poseen un habitus particular, conformado por sus trayectorias de vida y experiencias previas, que les permite otorgar sentido a las expresiones motrices y valorarlas como prácticas sociales de paz, asimismo, el capital social y cultural que poseen estos actores influye en su capacidad para generar transformaciones en su entorno a través de las expresiones motrices (Bourdieu, 1997).

Por otro lado, Honneth (1997) desarrolla una teoría del reconocimiento que permite comprender cómo las prácticas sociales contribuyen a la construcción de la identidad y la autoestima de los individuos; según el autor, el reconocimiento se da en tres esferas que son el amor, el derecho y la solidaridad; en la esfera del amor, los individuos son reconocidos en sus necesidades afectivas y emocionales por parte de sus seres queridos; en la esfera del derecho, son reconocidos como sujetos morales y jurídicos, portadores de derechos y deberes; en la esfera de la solidaridad, son reconocidos por sus capacidades y contribuciones a la sociedad.

Desde esta perspectiva, las expresiones motrices pueden entenderse como prácticas sociales que favorecen el reconocimiento de los actores sociales en las tres esferas planteadas por Honneth (1997); a través de la participación en estas prácticas, los individuos pueden fortalecer sus vínculos afectivos, sentirse valorados como sujetos de derechos y ser reconocidos por sus habilidades y aportes a la comunidad, de esta manera, las expresiones motrices contribuyen a la reconstrucción del tejido social, en la medida en que promueven el reconocimiento mutuo y la solidaridad entre los actores sociales.

Por otra parte, el estudio de Covelli y Russo (2019), realizado en el contexto del teatro comunitario en Argentina, aborda la capacidad de las expresiones artísticas para la reconstrucción del tejido social y la construcción de paz en comunidades afectadas por la violencia y el conflicto. Desde una perspectiva crítica, los autores plantean el teatro comunitario como un espacio de reconocimiento, redefinición de la experiencia y reconstrucción de identidades colectivas, a través de la relación entre la memoria y el cuerpo, si bien el estudio se centra en el caso argentino, sus planteamientos sobre la reapropiación del espacio público y la participación ciudadana a través del arte resultan pertinentes para comprender el papel de las expresiones motrices en la reconstrucción del tejido social en la comuna 6 de Neiva.

Por su parte, la investigación de Sánchez (2019) se enfoca en los programas musicales colectivos con víctimas del conflicto armado en Colombia, específicamente en el programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta. A través de la metodología de historias de vida con 17 familias participantes en diferentes centros musicales del país, el estudio encuentra que el conflicto armado y el desplazamiento forzado generan pérdidas humanas, económicas y sociales que conllevan a la desconfianza y el aislamiento de las víctimas, en consecuencia, frente a esta realidad, los espacios musicales colectivos logran brindar una identidad musical temporal que contribuye al alivio emocional, la reconstrucción de redes y la cohesión social.

Asimismo, el trabajo de Torres et al. (2023) analiza la experiencia de talleres interdisciplinarios de música y movimiento con pacientes de un hospital de rehabilitación en Argentina, con un enfoque de

derechos humanos y una noción integral de salud, los talleres buscaron contrarrestar los efectos del "hospitalismo" y la cronicidad, promoviendo la construcción colectiva a partir de las capacidades de los participantes. Los resultados muestran que los talleres proporcionaron un espacio de co-construcción voluntaria, donde se resignificaron los intereses individuales y se consolidaron los lazos sociales, generando una nueva cotidianidad para los participantes, si bien el contexto de este estudio difiere del abordado en la presente investigación, sus hallazgos sobre el efecto de las expresiones artísticas y motrices para reconstruir los vínculos sociales en situaciones de vulnerabilidad resultan importantes para comprender el fenómeno estudiado.

Marco de referencia conceptual

El presente estudio se fundamenta en tres conceptos centrales: expresiones motrices, prácticas sociales y construcción de paz. A continuación, se desarrolla cada uno de estos conceptos, integrando referentes teóricos importantes y actualizados, y estableciendo relaciones entre ellos.

Expresiones motrices

El concepto de expresiones motrices se enmarca en el campo de la motricidad humana, entendida como la capacidad del ser humano para manifestarse de manera consciente e intencionada a través del movimiento (Trigo y López, 2000). Desde esta perspectiva, las expresiones motrices se definen como aquellas manifestaciones de la motricidad que se realizan con distintos fines, entre ellos: lúdico, comunicativo, estético, político, preventivo, afectivo, de mantenimiento, de rehabilitación, de rendimiento y de salud (Arboleda, 2013).

Las expresiones motrices se caracterizan por su intencionalidad, su dimensión comunicativa y su capacidad transformadora (Arboleda, 2013). En cuanto a su intencionalidad, estas prácticas responden a propósitos específicos que orientan su realización, los cuales pueden estar relacionados con el goce, el cuidado de sí, la interacción social, la reivindicación de derechos, entre otros. En relación con su dimensión comunicativa, las expresiones motrices se constituyen en lenguajes corporales que posibilitan el encuentro, el reconocimiento y la construcción de sentidos compartidos. Finalmente, respecto a su capacidad transformadora, estas prácticas tienen el potencial de generar cambios individuales y colectivos, aportando a la construcción de realidades más justas, equitativas y pacíficas.

Antecedentes de investigación como el del grupo Molúfode (2014) plantean que las expresiones motrices, desde una perspectiva humanista, promueven aspectos importantes de la existencia como la identidad, la interacción, la inclusión, la democracia y la potencialización del sujeto, siendo estos el sustrato para la consolidación de la ciudadanía. En este sentido, las expresiones motrices se perfilan como prácticas sociales que trascienden la dimensión física y se articulan con las esferas política, cultural y ética.

Prácticas sociales

El concepto de práctica social ha sido ampliamente desarrollado desde diversas disciplinas, entre ellas la sociología, la antropología y la psicología social. Autores como Bourdieu (2007) y Giddens (2006) han realizado aportes significativos para la comprensión de las prácticas sociales como acciones situadas que se configuran a partir de la interacción entre las estructuras sociales y la agencia de los sujetos.

Desde la teoría de los campos de Bourdieu (2007), las prácticas sociales se entienden como el resultado de la relación dialéctica entre las disposiciones de los agentes (habitus) y las estructuras objetivas de los campos sociales. Los habitus son esquemas de percepción, valoración y acción que se incorporan a través de la socialización y que orientan las prácticas de los sujetos. Por su parte, los campos son espacios estructurados de posiciones donde se disputa la apropiación de capitales (económico, cultural, social, simbólico) y donde se definen las reglas de juego que regulan las interacciones.

Por otro lado, desde la teoría de la estructuración de Giddens (2006), las prácticas sociales se conciben como acciones recursivas que se producen y reproducen en el tiempo y en el espacio, a través de la dualidad entre estructura y agencia. Las estructuras son entendidas como las reglas y los recursos que habilitan y constriñen la acción social, mientras que la agencia se refiere a la capacidad de los sujetos para reflexionar sobre sus prácticas y transformarlas.

Otros autores como Jodelet (1986) y Moscovici (1986) han abordado las prácticas sociales desde la perspectiva de las representaciones sociales, entendidas como sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten a los sujetos orientarse en su mundo social y material. Desde este enfoque, las prácticas sociales se configuran a partir de las representaciones que los sujetos construyen sobre la realidad, las cuales se anclan en los contextos socioculturales específicos y se objetivan en las interacciones cotidianas.

Construcción de paz

El concepto de construcción de paz ha sido desarrollado por diversos autores en el campo de los estudios de paz y conflictos, uno de ellos es Galtung (1998), el cual propone un enfoque de paz positiva que trasciende la ausencia de violencia directa (paz negativa) y se orienta hacia la satisfacción de las necesidades humanas, la justicia social y el diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, la construcción de paz se entiende como un proceso que abarca diferentes dimensiones (personal, interpersonal, estructural y cultural) y que requiere de la participación activa de los actores sociales.

Por su parte, Lederach (2007), plantea un enfoque de construcción de paz que enfatiza en la transformación de los conflictos y en la reconciliación de las relaciones. Este autor propone un marco integrado de construcción de paz que incluye cuatro dimensiones: personal, relacional, estructural y cultural. La dimensión personal se refiere a los cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos de los individuos frente al conflicto. La dimensión relacional aborda la reconstrucción de las interacciones y los vínculos entre los actores involucrados. La dimensión estructural se orienta hacia la transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas que generan inequidad y exclusión. De esta manera, la dimensión cultural se enfoca en la transformación de los patrones culturales que legitiman la violencia y obstaculizan la paz.

En relación con el análisis del discurso, Wodak y Meyer (2003) plantean un enfoque que permite comprender cómo los discursos moldean y son moldeados por las prácticas sociales; desde esta perspectiva, el discurso se entiende como una forma de práctica social que se articula con otras prácticas (económicas, políticas, culturales) y que tiene efectos ideológicos y de poder. De igual manera, el análisis crítico del discurso se interesa por estudiar cómo las estructuras discursivas reproducen, legitiman o desafían las relaciones de dominación en los contextos sociales.

Adicionalmente, este enfoque resulta pertinente para comprender cómo las expresiones motrices, en tanto prácticas sociales, se configuran a partir de los discursos que circulan en los contextos donde se desarrollan, y cómo a su vez estas prácticas pueden generar discursos alternativos que cuestionen las lógicas de exclusión y violencia. Ahora bien, retomando a Wodak y Meyer (2003), el análisis crítico del discurso permite visibilizar las estrategias discursivas que utilizan los actores sociales para posicionar sus intereses, construir identidades colectivas y generar sentidos compartidos en torno a las expresiones motrices como prácticas de paz.

Otros autores como Fisas (2011) han resaltado la importancia de la paz imperfecta como un enfoque que reconoce la coexistencia de la paz y la violencia en los contextos sociales, y que valora las acciones pacíficas cotidianas que realizan los sujetos y colectivos para transformar los conflictos y construir relaciones más armónicas. Desde esta perspectiva, la construcción de paz se entiende como un proceso inacabado y complejo que requiere de la articulación de múltiples saberes, prácticas y actores sociales.

Relaciones entre los conceptos

A partir de los referentes teóricos expuestos, es posible establecer relaciones entre los conceptos de expresiones motrices, prácticas sociales y construcción de paz; las expresiones motrices, entendidas como manifestaciones intencionadas de la motricidad con diferentes fines, se configuran como prácticas sociales en la medida en que responden a los intereses, necesidades y expectativas de los contextos donde se desarrollan, y en tanto generan significados compartidos que orientan la acción individual y colectiva.

Asimismo, las expresiones motrices, al constituirse como prácticas sociales, tienen el potencial de aportar a la construcción de paz en sus diferentes dimensiones. En la dimensión personal, estas prácticas pueden generar cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos de los sujetos frente a los conflictos, promoviendo el reconocimiento de la diversidad, la empatía y la no violencia. En la dimensión relacional, las expresiones motrices pueden favorecer el encuentro, el diálogo y la reconstrucción de vínculos entre los actores sociales, generando espacios de convivencia y reconciliación. En la dimensión estructural, estas prácticas pueden visibilizar y cuestionar las estructuras de poder que generan inequidad y exclusión, y promover la participación y el empoderamiento de los sujetos y colectivos en la toma de decisiones. Finalmente, en la dimensión cultural, las expresiones motrices pueden aportar a la transformación de los patrones culturales que naturalizan la violencia, y fomentar una cultura de paz basada en el respeto, la solidaridad y la justicia social.

El marco teórico presentado permite comprender las expresiones motrices como prácticas sociales que, desde su intencionalidad, su dimensión comunicativa y su capacidad transformadora, tienen el potencial de aportar a la construcción de paz en contextos de vulnerabilidad y exclusión. Esta comprensión se fundamenta en los aportes de diferentes autores que han abordado los conceptos de motricidad humana, prácticas sociales y construcción de paz desde perspectivas críticas y situadas.

Métodos

La presente investigación se enmarca en el enfoque de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), el cual reconoce la complejidad de las realidades sociales y humanas, y plantea la necesidad de articular diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para lograr una comprensión multidimensional de los fenómenos estudiados; este enfoque se considera pertinente para abordar las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, ya que permite captar las dimensiones objetivas y subjetivas que las configuran en el contexto de la comuna 6 de Neiva. Desde este enfoque, se siguió el diseño de investigación para el estudio de los imaginarios sociales, adaptándolo a las particularidades del objeto de estudio y las dimensiones del problema, el diseño se estructuró en tres momentos que son 1) Expresiones motrices que configuran la paz, 2) Profundizar la experiencia significativa, y 3) Las expresiones motrices como práctica social en la construcción de una Escuela dinámica para la paz.

En consecuencia, cada momento metodológico se articuló con los objetivos específicos de la investigación; el primer momento, “expresiones motrices que configuran la paz”, se relacionó con el objetivo de categorizar las expresiones motrices presentes en la experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva, dado que, este momento permitió identificar las manifestaciones de la motricidad que los actores sociales reconocen como prácticas de paz en el contexto de la comuna 6 de Neiva (Arboleda, 2013). Asimismo, el segundo momento, “profundizar la experiencia significativa”, se vinculó con los objetivos de determinar el anclaje social de las expresiones motrices configuradas como prácticas sociales de paz en el contexto estudiado, en este momento, se buscó comprender cómo las expresiones motrices se insertan en las dinámicas sociales y culturales de la comunidad, y qué sentidos y valores les atribuían los actores involucrados.

Por otra parte, el tercer momento, “las expresiones motrices como práctica social en la construcción de una Escuela dinámica para la paz”, se articuló con el objetivo de definir los aportes de las expresiones motrices como herramientas para la construcción de una escuela alternativa orientada a

la transformación social en contextos de vulnerabilidad, ya que este momento permitió analizar cómo las expresiones motrices, en prácticas sociales, contribuyeron a la transformación de los conflictos y la promoción de la convivencia en el ámbito educativo (Lederach, 2007)." Ahora bien, en investigaciones previas, se ha evidenciado que las expresiones artísticas y motrices pueden transformar contextos de vulnerabilidad y conflicto, Covelli y Russo (2019) analizan el teatro comunitario en Argentina, destacando cómo estas expresiones generan espacios de resignificación y construcción de identidad colectiva.

Este estudio resalta que prácticas artísticas, como el teatro comunitario, pueden favorecer la reconstrucción del tejido social al activar procesos de reconocimiento y valoración de experiencias colectivas, en el contexto de la comuna 6 de Neiva, esta perspectiva permite entender que las expresiones motrices, como el microfútbol y la danza ofrecen actividades recreativas y también contribuyen a la cohesión social y al fortalecimiento de relaciones comunitarias. Por otra parte, investigaciones sobre programas musicales colectivos en Colombia, como el estudio de Sánchez (2019), señalan que la creación de espacios participativos de expresión cultural con víctimas de conflictos genera redes de apoyo emocional y facilita la reconstrucción de relaciones de confianza en la comunidad.

Este estudio sugiere que actividades colectivas, como los talleres de música, permiten a los participantes resignificar sus experiencias y reconstruir sus vínculos en entornos seguros. Esta perspectiva metodológica resulta pertinente para el presente estudio, dado que las expresiones motrices en la comuna 6 de Neiva ofrecen un espacio de encuentro y diálogo, que, según la evidencia, puede transformar las interacciones sociales en comunidades marcadas por la violencia y la exclusión.

Ahora bien, las categorías de análisis preliminares, derivadas del marco teórico y los antecedentes, incluyeron expresiones motrices, prácticas sociales, construcción de paz, objetivación, anclaje y significación, estas categorías orientaron la recolección de información a través de la revisión documental y las entrevistas, las cuales fueron contrastadas con las categorías del análisis de los datos. En este sentido, la categoría de expresiones motrices permitió identificar las manifestaciones de la motricidad presentes en la experiencia, mientras que las categorías de prácticas sociales y construcción de paz posibilitaron comprender su dimensión social y su efecto transformador (Molúfode, 2014).

Por su parte, las categorías de objetivación, anclaje y significación, derivadas de la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 1986), permitieron analizar cómo las expresiones motrices se materializan en productos culturales, se enraízan en las dinámicas sociales y adquieren sentidos compartidos por los actores. Estas categorías fueron importantes para comprender el proceso de configuración de las expresiones motrices como prácticas sociales de paz en el contexto de la comuna 6 de Neiva

En este contexto, los actores sociales participantes en la investigación fueron seleccionados de manera intencional, considerando su representatividad dentro de la comunidad, el nivel de participación en la experiencia de construcción de tejido social realizada por el grupo de investigación Molúfode, y el conocimiento que poseían acerca de la comunidad. La unidad de trabajo fue conformada por actores académicos como los líderes principales del grupo de investigación Molúfode y actores sociales/comunitarios tales como los niños, niñas, líderes juveniles, presidentes y coordinadores de deporte de las Juntas de Acción Comunal de los barrios Bogotá, Bella vista, Limonar, Bosques de San Luis, Timanco I, II y IV etapa y La Esperanza, entre otros.

En esta misma línea, las técnicas e instrumentos para la recolección de información que se emplearon fueron la revisión documental, entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas, por lo cual, la revisión documental permitió identificar las expresiones motrices presentes en la experiencia y su objetivación en documentos académicos y comunitarios. Se analizaron informes, artículos, libros y videos producidos por el grupo de investigación Molúfode, en los que se describieron y sistematizaron las prácticas motrices desarrolladas en la comuna 6 de Neiva (Valencia, 2018).

Por su parte, las entrevistas en profundidad y semiestructuradas posibilitaron comprender el anclaje social y las significaciones otorgadas por los actores sociales a las expresiones motrices como prácticas de paz; se entrevistó a líderes comunitarios, actores académicos y participantes de la experiencia, indagando por sus percepciones, vivencias y valoraciones en torno a las expresiones motrices y su papel en la reconstrucción del tejido social (Hernández et al., 2012). Estas técnicas permitieron acceder a la dimensión subjetiva e intersubjetiva de las prácticas estudiadas, complementando la información obtenida en la revisión documental.

Por otro lado, el procesamiento de la información se realizó utilizando el análisis de discurso como método de interpretación y la teoría fundamentada como método de procesamiento; a partir del microanálisis, se buscaron las categorías mediante las cuales la experiencia expresa la paz, a través de la objetivación, y lo que estas categorías significan para los actores, mediante procesos de anclaje y significación; las categorías preliminares fueron contrastadas y refinadas durante el proceso de codificación y categorización (Strauss y Corbin, 2002).

Es de señalar que el análisis de discurso permitió identificar las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos que utilizaron los actores sociales para construir significados en torno a las expresiones motrices como prácticas de paz, para ello, se analizaron las funciones del discurso, tales como la referencial, que analiza qué se dice sobre las expresiones motrices; la expresiva, que aborda qué emociones y valoraciones se manifiestan; y la directiva, que explora qué acciones se promueven o cuestionan, de acuerdo con el enfoque de Wodak y Meyer (2003). Este análisis posibilitó comprender cómo los discursos de los actores configuran y son configurados por las prácticas motrices en el contexto de la construcción de paz.

A su vez, el procesamiento de la información se realizó con el apoyo del software Atlas.ti versión 8, que permitió la organización, codificación y categorización de los datos, así como la elaboración de redes semánticas y matrices de análisis, asimismo se siguieron los criterios de rigor científico propuestos por Alvarado et al. (2021), para la investigación cualitativa, que incluyen la credibilidad (triangulación de fuentes y técnicas), la transferibilidad (descripción detallada del contexto y los participantes), la dependencia (auditoría externa del proceso investigativo) y la confirmabilidad (reflexividad del investigador y juicio crítico). También, se emplearon estrategias como la triangulación de investigadores (participación de varios investigadores en el análisis), la validación comunicativa (contraste de los resultados con los participantes) y la auditoría externa (revisión del proceso por expertos externos), para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados.

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación se rigió por los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, siguiendo las orientaciones de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, de igual manera se contó con el consentimiento informado de los participantes, garantizando la confidencialidad y anonimato de la información, y se socializaron los resultados con la comunidad para su validación y retroalimentación. Asimismo, se contó con el aval del Comité de Ética de la institución universitaria que respalda el estudio.

Es importante reconocer las posibles limitaciones y fortalezas de la metodología empleada; entre las limitaciones, se encuentra la subjetividad inherente a las técnicas cualitativas y la posible influencia del investigador en la recolección y análisis de datos; también, se reconoce la dificultad para generalizar los resultados a otros contextos, dado el carácter situado y específico del estudio. No obstante, la metodología presenta fortalezas, como la articulación de diferentes técnicas y fuentes de información para una comprensión compleja del fenómeno, la flexibilidad para adaptar el proceso investigativo a las particularidades del contexto, los sujetos, y la triangulación de datos, investigadores y teorías para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados.

Finalmente, la metodología empleada en esta investigación, basada en el enfoque de la complementariedad, la teoría fundamentada, el análisis del discurso y las consideraciones éticas, permitió una comprensión situada de las expresiones motrices como prácticas sociales de paz en el contexto de la comuna 6 de Neiva. Los resultados obtenidos contribuyen a visibilizar la capacidad de estas prácticas para la construcción de convivencia y tejido social en contextos de vulnerabilidad, y aportan a la generación de conocimiento en este campo de estudio.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan organizados en tres subtítulos que responden al diseño de la estructura de la investigación que fue en tres momentos 1) Expresiones motrices que configuran la paz, 2) Profundizar la experiencia significativa, y 3) Las expresiones motrices como práctica social en la construcción de una Escuela dinámica para la paz.

En el primer momento metodológico, se identificaron cuatro categorías de expresiones motrices desarrolladas en la experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva: deportivas, lúdicas, artísticas y académicas. Estas categorías emergieron del proceso de codificación y categorización de los datos, siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Las expresiones motrices deportivas se manifestaron a través de encuentros de microfútbol, baloncesto, voleibol y atletismo, con una participación del 65% de la población beneficiaria, estas actividades se realizaron en los escenarios deportivos de la comuna (polideportivos, canchas y parques) y contaron con el apoyo de entrenadores y líderes comunitarios, en este sentido las expresiones motrices deportivas se caracterizan por su orientación hacia el rendimiento y la competencia, pero también pueden tener fines lúdicos y de integración social (Arboleda, 2013).

En consecuencia, el análisis de los resultados destacó el microfútbol como una práctica que propicia interacciones sociales y refuerza el sentido de pertenencia en la comunidad, dado que, el deporte en equipo fomenta el trabajo conjunto y fortalece la comunicación entre los participantes (Covelli y Russo, 2019). En este sentido, en la comuna 6 de Neiva, esta práctica ha generado espacios de encuentro intergeneracional, permitiendo que los diferentes actores de la comunidad se integren y compartan valores orientados a la convivencia y el respeto mutuo; por su parte, las expresiones motrices lúdicas se hicieron visibles en festivales recreativos que integraron juegos tradicionales, actividades de animación y dinámicas grupales, con una participación del 80% de la población infantil y juvenil, estos festivales se llevaron a cabo en espacios comunitarios como salones comunales, parques y calles, por lo tanto, el juego es una actividad libre y espontánea que genera placer y promueve la socialización.

Por otra parte, las expresiones motrices artísticas incluyeron actividades como la danza, el teatro, la música y la pintura, con una participación del 40% de la población. En consecuencia, se destacó la realización del Festival de San Pedrito en el barrio La Esperanza, que integró muestras artísticas, comparsas y carrozas; lo que tiene relación con la afirmación de que las artes son formas de representación y expresión simbólica que permiten comunicar ideas, emociones y experiencias (Torres et al., 2023).

Ahora bien, la danza en este contexto se ha manifestado como una actividad artística y también como un mecanismo de integración social, permitiendo a los participantes resignificar sus identidades, las prácticas artísticas como la danza favorecen la expresión cultural y fortalecen los lazos de pertenencia en los territorios (Sánchez, 2019). En la comuna 6 de Neiva, los talleres de danza han promovido un espacio de reconocimiento donde los participantes han encontrado un sentido de unidad y cohesión, desarrollando una identidad compartida que facilita la convivencia pacífica.

Finalmente, las expresiones motrices académicas se evidenciaron en talleres, capacitaciones y la creación del Comité de Derechos Humanos, Paz y Reconciliación, con una participación del 30% de la población adulta. Estos espacios formativos abordaron temáticas como resolución de conflictos, participación ciudadana y cultura de paz, desde la educación para la paz, estas expresiones motrices contribuyen al desarrollo de competencias ciudadanas y la transformación de los conflictos (Lederach, 2007). La Tabla 1 presenta la distribución porcentual de la participación de la población en las diferentes categorías de expresiones motrices identificadas.

Tabla 1
Participación de la Población en las Expresiones Motrices

Categoría expresión motriz	Porcentaje de participación
Deportivas	65%
Lúdicas	80%
Artísticas	40%
Académicas	30%

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados

En el segundo momento metodológico, se determinó el anclaje social de las expresiones motrices configuradas como prácticas sociales de paz, a través de un proceso de saturación teórica y triangulación de fuentes y técnicas (Murcia, 2011). En este sentido, del conjunto de expresiones motrices desarrolladas en la experiencia, se configuraron como prácticas sociales de paz el microfútbol, la danza a través del Festival de San Pedrito y el Comité de Derechos Humanos; estas prácticas se destacaron por su representatividad, anclaje social y significación en la comunidad, desde la perspectiva de los actores sociales entrevistados y los documentos analizados.

En este contexto, el microfútbol se constituyó en una práctica deportiva con un alto nivel de participación (80% de la población juvenil masculina) y con una trayectoria de más de 10 años en la comuna, los actores sociales reconocen en esta práctica un espacio de encuentro, convivencia e integración comunitaria, tal como lo expresa un joven participante: "El microfútbol nos ha unido mucho como comunidad, ha disminuido la violencia entre los jóvenes y ha generado oportunidades para salir adelante" (Entrevista 3). Lo que se relaciona con la teoría de los campos de Bourdieu (2007), el microfútbol se configura como un campo deportivo donde se disputan capitales simbólicos y se generan habitus que orientan las prácticas y representaciones de los actores sociales.

Por su parte, la danza a través del Festival de San Pedrito se ha consolidado como una práctica artística y cultural que convoca a diferentes sectores de la comunidad tales como niños, jóvenes, adultos, organizaciones, en torno a la celebración de las fiestas patronales del barrio La Esperanza, esta práctica ha adquirido un carácter identitario y de resistencia frente a las problemáticas de violencia y exclusión, como lo manifiesta una lideresa comunitaria: "El Festival de San Pedrito es nuestra manera de decirle no a la guerra y sí a la vida, a la alegría, a la paz, es un espacio donde nos encontramos y nos reconocemos como comunidad" (Entrevista 8), según la teoría de las representaciones sociales de Jodelet (1986), esta práctica se ancla en la memoria colectiva y en las identidades sociales de la comunidad, generando sentidos compartidos de pertenencia y transformación.

Asimismo, el Comité de Derechos Humanos, Paz y Reconciliación se ha establecido como una práctica académica y política que ha fortalecido la formación y organización comunitaria para la exigibilidad de derechos y la construcción de paz, esta instancia ha logrado incidir en el diseño e implementación de políticas públicas locales y en la visibilización de las problemáticas de la comuna, como lo señala un líder comunitario: "El Comité nos ha permitido formarnos, informarnos y movilizarnos para exigir nuestros derechos y para construir una agenda de paz desde los territorios" (Entrevista 11). Desde el enfoque de la educación popular de Lucio (2021) esta práctica se orienta hacia la concientización y empoderamiento de los sujetos para la transformación de sus realidades.

En consecuencia, estos resultados evidencian cómo las expresiones motrices, en tanto prácticas sociales, se anclan en los contextos socioculturales y en las dinámicas de los actores sociales que las producen y reproducen. Desde la teoría de la estructuración de Giddens (2006), las prácticas sociales son acciones situadas que se configuran a partir de la interacción entre las estructuras sociales y la agencia de los sujetos, en este sentido, las expresiones motrices como el microfútbol, la danza y el Comité de Derechos Humanos, se estructuran a partir de las condiciones históricas, políticas y

culturales de la comuna 6 de Neiva, pero también a partir de las capacidades de los actores sociales para resignificarlas y transformarlas en función de la construcción de paz.

Tabla 2
Anclaje Social de las Expresiones Motrices como Prácticas de Paz

Práctica Social de Paz	Descripción del Anclaje Social	Descripción del Anclaje Social
Microfútbol	Práctica deportiva con una alta participación (80% de jóvenes masculinos) y una trayectoria de más de 10 años. Reconocida como espacio de encuentro y convivencia, generando oportunidades y reduciendo violencia juvenil.	Teoría de los campos de Bourdieu (2007), capital simbólico y habitus en la práctica deportiva. Teoría de las representaciones sociales de Jodelet (1986), memoria colectiva e identidad social.
Danza (Festival de San Pedrito)	Práctica artística y cultural, convocando a la comunidad (niños, jóvenes, adultos) en celebración de las fiestas patronales. Adquiere carácter identitario y de resistencia frente a problemas de violencia y exclusión.	Educación popular de Freire (1970), concientización y empoderamiento de los sujetos.
Comité de Derechos Humanos, Paz y Reconciliación	Práctica académica y política que fortalece la formación y organización para la exigencia de derechos y la construcción de paz. Ha incidido en políticas públicas locales, visibilizando problemáticas de la comuna.	

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados

En el tercer momento metodológico, se comprendieron las significaciones otorgadas por los actores sociales a las expresiones motrices, a través de un análisis interpretativo de los discursos y las representaciones presentes en las entrevistas y los documentos (Wodak y Meyer, 2003). En este sentido, los actores sociales participantes en la investigación otorgan diversos significados a las expresiones motrices desarrolladas en la experiencia, los cuales se agrupan en tres categorías: construcción de paz y convivencia, fortalecimiento del tejido social y transformación de realidades, estas categorías se dieron del proceso de codificación selectiva y triangulación teórica, en diálogo con los referentes conceptuales del estudio (Strauss y Corbin, 2002).

Ahora bien, en relación con la construcción de paz y convivencia, los actores destacan el papel de las expresiones motrices en la generación de espacios de encuentro, diálogo y reconciliación, como lo expresa una lideresa comunitaria: "Estas actividades nos han permitido encontrarnos, conocernos, tolerarnos y aprender a convivir en medio de las diferencias; son espacios donde se construye la paz desde lo cotidiano" (Entrevista 2). Desde la perspectiva de la paz imperfecta de Comins y París (2019), estas significaciones reconocen las paces cotidianas que se tejen en medio de los conflictos y que contribuyen a la transformación de las violencias.

Asimismo, los actores resaltan el aporte de las expresiones motrices al fortalecimiento del tejido social, en tanto promueven la integración, la solidaridad y la participación comunitaria, como lo manifiesta un joven participante: "Gracias a estas actividades hemos logrado unirnos como comunidad, apoyarnos en las dificultades y trabajar juntos por el bienestar de todos; nos han permitido tejer lazos de amistad y compañerismo" (Entrevista 6). Lo que tiene relación con la teoría del reconocimiento de Honneth (1997), estas significaciones dan cuenta de cómo las expresiones motrices favorecen el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos afectivos y solidarios entre los actores sociales.

Finalmente, los actores reconocen en las expresiones motrices un factor transformador de las realidades de violencia, pobreza y exclusión que vive la comuna, como lo señala un líder comunitario: "Estos espacios han sido una oportunidad para cambiar la mentalidad de los jóvenes, para alejarlos de la delincuencia y para mostrarles otros caminos posibles; han sido una forma de resistir y de transformar nuestras realidades" (Entrevista 9). En consecuencia, desde el enfoque de la motricidad humana de Trigo y López (2000), estas significaciones evidencian la capacidad de las expresiones motrices para generar cambios individuales y colectivos, y para aportar a la construcción de

realidades más justas y dignas. En la Tabla 3 se presentan algunos testimonios representativos de los actores sociales en relación con las significaciones otorgadas a las expresiones motrices.

Tabla 3

Testimonios de los actores sociales sobre las significaciones de las expresiones motrices

Significación	Testimonio
Construcción de paz	"Las expresiones motrices han sido espacios de encuentro donde hemos aprendido a convivir en paz, a pesar de las diferencias y los conflictos" (Entrevista 1).
Fortalecimiento del tejido social	"Gracias a estas actividades hemos logrado integrarnos como comunidad, conocernos y apoyarnos en los momentos difíciles. Nos han permitido fortalecer los lazos de solidaridad y cooperación" (Entrevista 7).
Transformación de realidades	"Las expresiones motrices han sido una herramienta para transformar las realidades de violencia y exclusión que viven nuestros jóvenes. Les han mostrado otros caminos posibles y les han dado esperanza de un futuro mejor" (Entrevista 10).

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas.

Los resultados de la investigación evidencian que las expresiones motrices desarrolladas en la experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva, especialmente el microfútbol, la danza y los comités formativos, se han configurado como prácticas sociales de paz que aportan a la construcción de convivencia, al fortalecimiento del tejido social y a la transformación de realidades en el territorio. Estas prácticas han logrado un anclaje social en la comunidad y son valoradas por los actores como espacios de encuentro, participación y cambio social (Molúfode, 2014).

Por lo tanto, estos hallazgos pueden ser interpretados a la luz de los planteamientos teóricos de Lederach (2007), quien resalta la importancia de los procesos de construcción de paz desde la base social, reconociendo la capacidad de agencia y transformación de los actores locales. Asimismo, los resultados son coherentes con los postulados de Galtung (1998) sobre la paz positiva, entendida como la generación de condiciones de equidad, justicia y diálogo para la satisfacción de las necesidades humanas.

De igual manera, el estudio aporta evidencia empírica sobre como las expresiones motrices como prácticas sociales favorecen la socialización, la integración y la convivencia en contextos de vulnerabilidad, retomando las ideas de Comins y París (2019) sobre la paz imperfecta como un proceso inacabado y complejo que se construye desde las acciones cotidianas de los sujetos y las comunidades. Sin embargo, es importante reconocer que estas prácticas por sí solas no logran transformar las condiciones estructurales de exclusión y violencia que afectan a la comuna, por lo que se requiere una articulación con otros procesos organizativos, políticos y económicos para generar cambios sostenibles en el territorio.

En conjunto, las expresiones motrices analizadas han mostrado que el fortalecimiento de los lazos sociales y el reconocimiento mutuo se constituyen en mecanismos efectivos para reconstruir el tejido social en contextos de vulnerabilidad. Según la investigación de Covelli y Russo (2019), las actividades comunitarias enfocadas en la interacción y el diálogo contribuyen a transformar las percepciones de los individuos sobre sus entornos y a desarrollar sentimientos de pertenencia. En la comuna 6 de Neiva, estas actividades han impulsado la cooperación y el apoyo mutuo entre los actores sociales, elementos que, en última instancia, son importantes para la consolidación de una cultura de paz.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran la importancia de las expresiones motrices como prácticas sociales de paz para la reconstrucción del tejido social en la comuna 6 de Neiva. Estos hallazgos se alinean con los planteamientos teóricos de Covelli y Russo (2019), quienes destacan las prácticas deportivas, lúdicas y artísticas para transformar conflictos y fomentar espacios de encuentro en comunidades afectadas por la violencia y la exclusión. En este contexto, las expresiones motrices identificadas, como el microfútbol, la danza y los comités formativos, se configuran como prácticas que promueven la convivencia y el fortalecimiento de vínculos comunitarios, al tiempo que contribuyen a la reconfiguración de realidades en el territorio (Molúfode, 2014).

Además, los resultados coinciden con los estudios de Torres et al. (2023) que resaltan el papel de las expresiones motrices en la construcción de ciudadanía y el ejercicio de derechos en contextos de vulnerabilidad, los autores subrayan cómo estas prácticas promueven la participación, el empoderamiento y la movilización social, configurándose en espacios de formación política y reivindicación de derechos. En la comuna 6 de Neiva, el Comité de Derechos Humanos, Paz y Reconciliación ha demostrado su rol en el fortalecimiento de la organización comunitaria y la incidencia en políticas locales, consolidándose como un espacio de reflexión y acción en torno a los derechos y la paz (Entrevista 11).

Por otra parte, este estudio aporta evidencia empírica sobre la configuración de las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, a partir del análisis de su anclaje social, sus significaciones y sus contribuciones a la construcción de convivencia en el contexto de la comuna 6 de Neiva; de esta manera, la investigación contribuye a una comprensión situada de estas prácticas, reconociendo las particularidades históricas, culturales y políticas del territorio, desde la perspectiva de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Es de señalar que el estudio permite generar una teoría sustantiva sobre el fenómeno estudiado, a partir de los datos empíricos y su articulación con los referentes teóricos.

Este estudio también adopta una mirada integradora de las diferentes dimensiones de la construcción de paz propuestas por Lederach (2007), al evidenciar cómo las expresiones motrices pueden generar transformaciones en los sujetos, las relaciones, las estructuras y los símbolos que sostienen la violencia y la exclusión en los territorios. Este abordaje multidimensional de la paz trasciende las miradas reduccionistas que limitan la paz a la ausencia de conflictos armados, en el caso analizado, se observó cómo las expresiones motrices aportan a la dimensión personal, a través del desarrollo de habilidades y valores para la convivencia; a la dimensión relacional, mediante el fortalecimiento de los vínculos y la solidaridad comunitaria; a la dimensión estructural, con la incidencia en políticas públicas y la visibilización de las problemáticas del territorio; y a la dimensión cultural, mediante la resignificación de los espacios públicos y la construcción de identidades colectivas en torno a la paz.

Se sugiere para próximos estudios profundizar en la relación entre las expresiones motrices y otras prácticas y saberes populares que pueden aportar a la construcción de paz en los territorios, como las prácticas productivas, las iniciativas de memoria y las experiencias de educación popular. Esta mirada interdisciplinar y dialógica podría favorecer la comprensión de las expresiones motrices como prácticas sociales situadas y contribuir al diseño de estrategias integrales de construcción de paz (Bourdieu, 1997).

En conjunto, las expresiones motrices analizadas han mostrado que el fortalecimiento de los lazos sociales y el reconocimiento mutuo se constituyen en mecanismos efectivos para reconstruir el tejido social en contextos de vulnerabilidad. Según la investigación de Torres et al. (2023) las actividades comunitarias enfocadas en la interacción y el diálogo contribuyen a transformar las percepciones de los individuos sobre sus entornos y a desarrollar sentimientos de pertenencia, en la comuna 6 de Neiva, estas actividades han impulsado la cooperación y el apoyo mutuo entre los actores sociales, elementos que, en última instancia, son importantes para la consolidación de una cultura de paz.

Los resultados de esta investigación resaltan las expresiones motrices como prácticas sociales de paz que contribuyen a la convivencia, el fortalecimiento del tejido social y la transformación de realidades en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, estos hallazgos deben interpretarse con cautela, reconociendo las limitaciones del estudio y la necesidad de seguir investigando en la comprensión situada y multidimensional de estas prácticas (Lederach, 2007).

El desafío para futuras investigaciones radica en continuar explorando los alcances y posibilidades de las expresiones motrices como herramientas de construcción de paz, al tiempo que se promueven diálogos interdisciplinarios y procesos participativos que reconozcan la capacidad de agencia y transformación de las comunidades. Esto implica trascender los enfoques centrados exclusivamente en los beneficios individuales de las expresiones motrices para abordar su dimensión colectiva y política como prácticas sociales que pueden aportar a la reconstrucción del tejido social y la generación de alternativas de vida digna en los territorios (Galtung, 1998).

De igual manera, es necesario problematizar las condiciones estructurales que generan violencia y exclusión en contextos como la comuna 6 de Neiva y analizar críticamente el papel de las expresiones motrices en la transformación de estas condiciones. Aunque estas prácticas pueden generar cambios en las dimensiones personal, relacional y cultural de la construcción de paz, es importante reconocer sus límites frente a las desigualdades sociales, económicas y políticas que sostienen los conflictos en los territorios (Bourdieu, 1997).

En este sentido, se requiere una mayor articulación entre las iniciativas de construcción de paz desde las expresiones motrices y otros procesos organizativos, políticos y económicos que apunten a la transformación estructural de las realidades de vulnerabilidad y exclusión. Esto implica fortalecer las redes y alianzas entre los actores sociales, institucionales y académicos que promueven estas prácticas, así como generar espacios de diálogo y concertación con otros movimientos y organizaciones que luchan por la justicia social y la garantía de derechos en los territorios (Hernández, 2014).

Finalmente, es importante seguir promoviendo la investigación situada y participativa sobre las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, que permita visibilizar las voces, saberes y experiencias de las comunidades que las desarrollan, esto implica reconocer a los actores sociales como sujetos de conocimiento y transformación, y no sólo como objetos de estudio o beneficiarios de intervenciones externas (Balcázar et al., 2024). En este sentido, se requiere una mayor apertura de la academia para dialogar con los saberes populares y construir conocimiento de manera colaborativa con las comunidades, en función de sus necesidades, intereses y aspiraciones.

Conclusiones

La presente investigación se propuso comprender las expresiones motrices que se configuran como prácticas sociales de paz en la experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva, promovida por el grupo de investigación Molúfode para una escuela alternativa, a partir de los resultados obtenidos, se pueden sintetizar los siguientes hallazgos:

1. Las expresiones motrices desarrolladas en la experiencia de la comuna 6 de Neiva se clasifican en cuatro categorías que son deportivas, lúdicas, artísticas y académicas; estas expresiones se caracterizan por su intencionalidad, su dimensión comunicativa y su capacidad transformadora, aspectos que las configuran como prácticas sociales situadas, estas prácticas responden a las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad y generan significados compartidos que orientan la acción individual y colectiva.
2. Entre las expresiones motrices identificadas, el microfútbol, la danza a través del Festival de San Pedrito y el Comité de Derechos Humanos se constituyeron en prácticas sociales de paz debido a su anclaje social, representatividad y significado en la comunidad. Estas prácticas lograron generar espacios de encuentro, participación, formación y movilización social en torno a la construcción de convivencia y la transformación de realidades en el territorio.

3. Los actores sociales participantes en la investigación atribuyeron diversos significados a las expresiones motrices, destacando la construcción de paz y convivencia, el fortalecimiento del tejido social y la transformación de realidades. Estos significados reflejan la capacidad de estas prácticas para generar cambios en las dimensiones personal, relacional, estructural y cultural de la construcción de paz, en este sentido las expresiones motrices, tienen efectos tanto individuales como colectivos, contribuyendo a la reconstrucción de vínculos comunitarios y a la transformación de condiciones estructurales de violencia y exclusión.
4. La experiencia de reconstrucción de tejido social en la comuna 6 de Neiva, promovida por el grupo Molúfode, sugiere la posibilidad de configurar una escuela alternativa basada en las expresiones motrices como prácticas sociales de paz. Esta escuela se caracteriza por generar espacios de aprendizaje significativo, participación comunitaria y transformación social, en contraste con modelos educativos tradicionales; este enfoque reconoce el potencial pedagógico y político de las expresiones motrices para la formación de sujetos críticos y reflexivos.
5. En términos prácticos, los resultados sugieren la importancia de promover y fortalecer las expresiones motrices como estrategias de construcción de paz en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. Para lograrlo, se requiere el diseño de políticas públicas y programas que reconozcan y apoyen el desarrollo y sostenibilidad de estas prácticas en el tiempo, esto implica la colaboración de diferentes actores sociales, institucionales y académicos, considerando las necesidades y aspiraciones de las comunidades..
6. Los hallazgos resaltan la importancia de desarrollar procesos de formación y acompañamiento para los líderes sociales que impulsan estas prácticas en los territorios, fortaleciendo sus capacidades organizativas, pedagógicas y políticas. La creación de redes y alianzas entre la academia, las instituciones y las organizaciones sociales facilita el intercambio de saberes y experiencias en torno a las expresiones motrices como prácticas de paz, promoviendo un diálogo constructivo con los saberes populares.
7. La investigación abre posibilidades para conceptualizar una escuela alternativa basada en las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, este modelo educativo se aparta de enfoques centrados en la transmisión de conocimientos y la competencia individual, orientándose hacia la formación de sujetos críticos y transformadores de sus realidades. En este sentido, el estudio invita a seguir explorando las potencialidades pedagógicas y políticas de las expresiones motrices en la construcción de una educación para la paz.
8. La investigación alcanzó los objetivos propuestos, caracterizando las expresiones motrices presentes en la experiencia de la comuna 6 de Neiva, analizando su anclaje social como prácticas de paz, comprendiendo las significaciones atribuidas por los actores sociales y definiendo los aportes de estas prácticas en la construcción de una escuela alternativa.
9. No obstante, incluso con los aportes y alcances del estudio, se reconoce la necesidad de seguir estudiando la comprensión de las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, adoptando perspectivas interdisciplinarias y participativas que visibilicen sus alcances, limitaciones y desafíos en diversos contextos. Esto implica superar enfoques limitados a los beneficios individuales para abordar su dimensión colectiva y política en la transformación social.
10. Futuras investigaciones podrían explorar la relación entre las expresiones motrices y otras prácticas y saberes populares que también contribuyen a la construcción de paz en los territorios, como prácticas productivas, iniciativas de memoria y experiencias de educación popular. Esta perspectiva interdisciplinaria podría fortalecer la comprensión de las expresiones motrices como prácticas sociales situadas y apoyar el diseño de estrategias más integrales de construcción de paz.
11. Es necesario problematizar las condiciones estructurales que generan violencia y exclusión en contextos como la comuna 6 de Neiva y analizar críticamente el papel de las expresiones

motrices en la transformación de estas condiciones. Si bien estas prácticas pueden generar cambios en las dimensiones personal, relacional y cultural de la construcción de paz, es importante reconocer sus límites frente a las desigualdades sociales, económicas y políticas que sostienen los conflictos en los territorios.

12. Se requiere más articulación entre las iniciativas de construcción de paz basadas en expresiones motrices y otros procesos organizativos, políticos y económicos que apunten a la transformación estructural en contextos de vulnerabilidad. Esto implica fortalecer las redes entre actores sociales, institucionales y académicos, y generar espacios de diálogo con movimientos y organizaciones que buscan la justicia social y la defensa de derechos.
13. Finalmente, es indispensable seguir promoviendo investigaciones situadas y participativas sobre las expresiones motrices como prácticas sociales de paz, visibilizando las voces, saberes y experiencias de las comunidades que las desarrollan. Este enfoque reconoce a los actores sociales como sujetos activos de conocimiento y transformación, y no sólo como beneficiarios de intervenciones externas.

Conclusión

Las expresiones motrices configuradas como prácticas sociales de paz pueden contribuir a la reconstrucción del tejido social, la convivencia y la transformación de realidades en contextos de vulnerabilidad y exclusión. Su promoción y fortalecimiento requieren una colaboración entre diferentes actores sociales y la generación de conocimientos situados que permitan comprender sus particularidades y posibilidades en cada territorio, el reto para futuras investigaciones es continuar explorando estas prácticas como herramientas de construcción de paz desde una perspectiva crítica, participativa y transformadora que reconozca y fortalezca las capacidades y saberes de las comunidades en la búsqueda de alternativas de vida digna y convivencia pacífica.

Bibliografía

- Alvarado, Y. N. R., Cuentas, M. M. C., y Arbeláez, D. C. (2021). proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas.Ti. *Saber Ciencia Y Libertad*, 16(2). <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6500>
- Arboleda, R. (2013). *Las expresiones motrices*. En Educación Física en la escuela (pp. 93-102). Kinesis.
- Balcázar, A., Guarnizo, N., y Rojas, D. (2024). La educación física, el currículo y las expresiones motrices (Physical education, the curriculum and motor expressions). *Retos*, 55, 650-658. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.102623>
- Bernal, P. P. (2018). LA ENTREVISTA. En *La Entrevista* (pp. 119-130). <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.12>
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Centro de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional.
- Comins-Mingol, I., y París-Albert, S. (2019). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 27, 1. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.12495>
- Del Pilar Rodríguez Sánchez, A. (2019). "Nos han enseñado a estar en compañía" Estudio de los programas musicales colectivos con comunidades víctimas del conflicto armado en Colombia como espacios de reconstrucción del tejido social. <https://doi.org/10.6035/14106.2019.422304>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20), 1-10. https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Guette, M., Bonilla Cruz, N., y Hernandez-Peña, Y. K. (2019). *El deporte como intervención del tejido social para la paz: estado del arte*. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 38(5), 496. Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica. <https://www.redalyc.org/journal/559/55962867024/html/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación (5a ed.)*. McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. *Crítica*.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Norma.
- Lucio-Villegas, E. (2021). Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(30), 119-130. <https://doi.org/10.12795/cp.2021.i30.v1.09>

- Martin, J. C. T., Cannarozzo, V., Aguirre, M. C., y Gómez, D. (2023). Construcción, expresión y grupalidad. Estableciendo lazos en interdisciplina. *Salud Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias*, 2(1), 62. <https://doi.org/10.56294/sctconf202362>
- Martínez, D., y Moreno, V. (2020). *Deporte y posconflicto: una opción para la convivencia*. Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento, 10(1), 39-54. <https://doi.org/10.15332/2422474X/5965>
- Meek, G. C., y Russo, G. A. (2019). El ágora como espacio de reconstrucción del tejido social para la paz: el caso del teatro comunitario argentino. *Pensamiento Palabra Y Obra*, 22. <https://doi.org/10.17227/ppo.num22-10505>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini.
- Molúfode. (2014). *Vivencias de las expresiones deportivas y lúdicas en los polideportivos: estrategias para la construcción de paz y convivencia en la comuna seis de la ciudad de Neiva*. Universidad Surcolombiana.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Murcia, N. (2011). *Imaginario social*. Preludios sobre universidad. Universidad de Caldas.
- Murcia, N., Jaimes, S. S., y Gómez, J. (2016). *La práctica social como expresión de humanidad*. Cinta de moebio, (57), 257-274. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Murcia, N., y Jaramillo, L. G. (2017). *Escuela dinámica para la paz: Una construcción desde la urdimbre magmática de la realidad social*. En N. Murcia y L. G. Jaramillo (Eds.), *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular* (pp. 13-26). Clacso.
- Pérez, M. I., y Rodríguez, J. A. (2021). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo*. Revista Científica UISRAEL, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Trigo, E., y López, A. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. INDE.
- Trigo, E., y Montoya, H. (2009). *Motricidad humana: política, teoría y vivencias*. Léeme.
- Valencia, V. (2018). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>
- Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

Experiencias significativas para la convivencia escolar a partir de la Ley 1620 de 2013¹

Significant experiences for school coexistence based on Law 1620 of 2013

Lina Marcela Estrada Jaramillo
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
lina.estrada@upb.edu.co

Valentina Olarte Flechas
Universidad de Antioquia, Colombia
valentina.olarte@udea.edu.co

Resumen

El presente artículo es el resultado de la revisión de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013, el cual otorga incentivos a las Instituciones Educativas que evidencien un impacto positivo en la implementación de estrategias de mejoramiento en la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia. Se realizó una investigación cualitativa con análisis documental y se utilizó el derecho de petición y la acción de tutela para solicitar al Ministerio de Educación Nacional información sobre las experiencias significativas para optar por dicho reconocimiento, con el fin de conocer y visibilizar los proyectos. El artículo analiza los resultados obtenidos por dos Instituciones Educativas que fueron reconocidas en el marco del Foro Educativo Nacional en los años 2019 y 2021 que ajustaron su ambiente educativo para mejorar la convivencia escolar en sus instituciones.

Palabras clave: Acoso Escolar, Convivencia escolar, Experiencias Significativas, Instituciones Educativas, Incentivos, Formación Ciudadana.

Abstract

This article is the result of the review of Law 1620 of 2013 and its Regulatory Decree 1965 of 2013, which grants incentives to Educational Institutions that demonstrate a positive impact on the implementation of strategies to improve school coexistence, education for human rights, education for sexuality and the prevention and mitigation of violence. A qualitative research with documentary analysis was carried out and the right to petition and the tutela action were used to request information from the Ministry of National Education on significant experiences to opt for such recognition, in order to know and make the projects visible. The article analyzes the results obtained by two Educational Institutions that were recognized within the framework of the National Educational Forum in the years 2019 and 2021 that adjusted their educational environment to improve school coexistence in their institutions.

Keywords: Bullying, School Coexistence, Significant Experiences, Educational Institutions, Incentives, Citizenship Education.

¹ Este artículo surge de la actividad académica e investigativa de las autoras, quienes participaron como docente y estudiante en el curso de profundización los niños como objeto o sujetos de derechos de la facultad de derecho de la Universidad de Antioquia.

Introducción

En atención a las diferentes problemáticas que enfrentan las Instituciones Educativas en Colombia, el Gobierno Nacional promulgó la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 del mismo año, el cual busca contribuir a la formación de ciudadanos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, a través de la creación de un Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Artículo 1).

En Colombia las violencias escolares son un tema recurrente que en los últimos años ha tenido mayor visibilidad a las situaciones y desencadenantes de estas prácticas; de acuerdo con un estudio de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras correspondiente al bienio 2020 y 2021, Colombia ocupa el puesto 10 con más casos de matoneo a nivel mundial, el informe reportó un total de 8.981 casos graves de acoso, también en estudios realizados por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (2018) encontró que Colombia es el segundo país entre los países latinoamericanos miembros de la OCDE con mayor exposición al bullying, después de República Dominicana, lo que representa un reto para la comunidad educativa y los actores que intervienen en la formación de niños, niñas y adolescentes.

En el ordenamiento jurídico colombiano las autoridades de orden público y administrativo están obligados a prevenir y atender las violencias que puedan presentarse en entornos educativos, acatando la normativa constitucional y en cumplimiento de las obligaciones adquiridas internacionalmente en materia de garantía a los derechos de niños, niñas y adolescentes², especialmente la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 y aprobada por el Congreso de la República de Colombia mediante la Ley 12 de 1991 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, 2009).

La expedición de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto que la reglamenta se enmarca en la línea legal en lo que respecta al abordaje de las violencias escolares, en simultaneo, de manera jurisprudencial, se han logrado arduos avances, ejemplo es la sentencia de la Corte Constitucional T-478 de 2015, decisión que ordena al Ministerio de Educación Nacional tomar acciones y medidas sobre las situaciones de acoso escolar y discriminación en las Instituciones Educativas.

El presente trabajo tiene como objetivo revisar los incentivos que se plasman en la ley y su incidencia en el desarrollo de la convivencia escolar y la mitigación de las violencias en las Instituciones Educativas que han obtenido el reconocimiento del Estado. Los incentivos se encuentran en el capítulo VI artículo 39, reglamentado en el Decreto 1965 de 2013 en el título V artículos 50 y 51, desde este punto se aborda la pregunta sobre el papel que desempeñan los incentivos en la implementación de la ley de acoso escolar y la reducción de las violencias escolares a partir de las experiencias significativas reconocidas en el marco del Foro Educativo Nacional que se realiza cada año.

Para el desarrollo de este artículo se utilizó el método de investigación documental, el cual consistió en la recolección de bibliografía de estudios especializados y artículos de reflexión sobre el acoso escolar y otras formas de violencia que afectan a los niños, así como el análisis de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 a través de las bases de datos de Google Académico, Redalyc y Scielo entre los años 2015 a 2022.

En cuanto a los incentivos señalados en la ley, al no contar con la suficiente información desde la literatura, se indagó mediante derecho de petición al Ministerio de Educación Nacional el 29 de julio del 2022, las Instituciones Educativas que tuvieron el reconocimiento del artículo 39 de la Ley 1620 y el artículo 49 y ss. del Decreto 1965 de 2013 y se entregara información sobre las estrategias entregadas por las Instituciones Educativas ganadoras.

2 En este artículo se entenderá “Niño” lo señalado por la Convención de los Derechos de los Niños, es decir el menor de diez y ocho años. En este término también se incluyen a las niñas.

La respuesta a la petición fue incompleta porque no se adjuntaron las estrategias entregadas por las Instituciones Educativas ganadoras, por lo que se radicó una nueva solicitud con el fin de que se enviaran los archivos solicitados. Como nueva respuesta a la petición, se adjuntó por el Ministerio de Educación Nacional un documento de Excel en el que se relacionaban las instituciones postuladas y las instituciones ganadoras en los años 2019, 2020 y 2021, sin que se enviara las estrategias que las Instituciones Educativas.

Se envió nueva petición el día 23 de agosto de 2022 requiriendo que se adjuntaran las estrategias y proyectos entregados por las Instituciones Educativas ganadoras, las cuales demostraron el impacto positivo la implementación y desarrollo de estrategias de mejoramiento orientadas a cualificar la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. No obstante la respuesta del Ministerio fue evasiva al señalar que darían respuesta a la solicitud, pero no lo hicieron.

En aras de acceder a la información solicitada, la cual es de carácter público, se radicó ante los Jueces de Medellín una acción de tutela con radicado 2023-00015, en la que se expusieron los hechos y las pretensiones para la obtención de la información. Una vez admitida y en término para contestar, el Ministerio de Educación Nacional envió un documento que contenía información sobre las experiencias significativas.

A partir de la información obtenida, se seleccionaron las Instituciones Educativas cuyo enfoque está dirigido al tratamiento de los conflictos escolares y la reducción de las violencias escolares desde su experiencia significativa y su efectiva aplicación, en los años 2019 y 2021 respectivamente, las cuales son las siguientes:

Tabla 1

Secretaría de Educación	Nombre	Nombre del Establecimiento Educativo	Nombre del líder o líderes ES
Cali- Valle del cauca	Transformación de la convivencia con la metodología de Golombiao	Colegio Manuel María Mallarino	Enix Mercedes Ortiz
Sabanalarga -Atlántico	Convivencia y paz desde la escuela en ambientes de aprendizaje emergentes	Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima	Lísber Arnoris Zuluaga Santa

Fuente: Elaboración Propia.

El artículo presenta en el primer capítulo una contextualización sobre las Instituciones Educativas en Colombia y se profundiza en la violencia escolar como parte de la problemática a tratar en la cotidianidad, para dar paso a lo plasmado en la ley, los logros y las falencias en la efectividad de la norma, para revisar los incentivos en el marco de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario. En el segundo capítulo, se realiza un estudio acerca de los incentivos y se revisa el alcance de la implementación de la Ley 1620 de 2013 en la institución educativa desde sus experiencias significativas. Por último, se identifica el impacto de los incentivos en las Instituciones Educativas para mitigar las violencias escolares a partir del plan estratégico propuesto por las instituciones.

1. Aproximación a la convivencia escolar en Colombia

En los últimos cincuenta años Colombia ha tenido cambios culturales y sociales, el auge de los derechos humanos, la Constitución de 1991, las decisiones progresistas de las Cortes que han aportado a un cambio de perspectiva. Pese a lo anterior, el país enfrenta muchos retos provenientes de las diferentes violencias que día a día se presentan en la población y territorio. (García Villegas, 2021)

La globalización del derecho ha abierto las puertas hacia la protección internacional de los niños, niñas y adolescentes, y ha influido en la política pública nacional a partir de la Ley 12 de 1991 que acoge la Convención Internacional sobre los derechos del niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. (Bocanegra Acosta. & Herrera Castillo, 2017) y la Constitución Política de 1991 que reconoció a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de especial protección por parte del Estado la familia y la sociedad, robusteció sus garantías institucionales y la supremacía de sus derechos.

En estos retos, la escuela tiene desafíos por afrontar como la mitigación y erradicación de la violencia en la convivencia escolar, toda vez que, dependiendo del contexto, los actos violentos son normalizados y muchas veces justificados en las Instituciones Educativas, razón por la cual se han tomado medidas, a través de políticas públicas, intervenciones psicopedagógicas, leyes, decretos y fallos judiciales para visibilizar situaciones y generar un precedente para que el acoso escolar no sea tolerado.

Como cualquier relación social, la convivencia escolar, está atravesada por el conflicto, entendiendo que este nace del conjunto de diferencias que se establecen en las formas de relacionarse, estos son inevitables en la interacción social y se presentan en todos los niveles, tal como lo expresa Lederach (Lederach, 1994) una vez el conflicto es percibido, se producen cambios sustanciales en el relacionamiento: la primera facultad que se tiende a anular es la de razonar y por ello se distorsionan las percepciones -comenzamos a construir la idea del enemigo- y se bloquea la comunicación.

Complementando la idea de Lederach (1994), Parra Sandoval *et al* (1992) profundiza en cómo las dinámicas de poder y las prácticas institucionales perpetúan la violencia escolar. Para el autor, las formas físicas y verbales de agresión, desde los castigos hasta la humillación, crean un ambiente de tensión y desconfianza. La imposición de una 'pedagogía violenta', basada en el autoritarismo y la falta de diálogo, obstaculiza la resolución pacífica de conflictos, deshumaniza el entorno escolar y prioriza el control sobre la empatía y el razonamiento, elementos fundamentales para una convivencia sana.

Un inadecuado manejo de los conflictos escolares puede desencadenar en violencia, en las Instituciones Educativas y por esta razón son frecuentes las peleas, los insultos y las muestras de fuerza entre compañeros, como un claro abuso de poder donde una persona se convierte en el blanco asiduo de los ataques. Este tipo de agresividad social entre escolares fue abordado por primera vez en Escandinavia en 1969, a raíz del suicidio de un estudiante motivado por el acoso a que era sometido por algunos de sus propios compañeros de escuela. El fenómeno se conoce como *bullying* (Olweus, 1996) el cual corresponde a una forma de maltrato, intencional y perjudicial de un estudiante, o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, al que convierten en su víctima habitual.

Cuando se habla de bullying, es porque se enfrentan situaciones de agresión, tanto física, verbal y emocional, que son prolongadas y sostenidas en el tiempo, lo que genera daño psicológico en las partes involucradas. Se define una situación de bullying cuando el patrón de agresiones es sistemático y constante, donde aparentemente no hay razones para justificarse. (Trujillo, A. 2013).

Por lo anterior y ante los desafíos que enfrenta la educación contemporánea, Edgar Morin (1999) plantea la urgencia de cultivar una ciudadanía planetaria, en la que los individuos asuman una ética de solidaridad y de responsabilidad. Esta propuesta resulta relevante para abordar la convivencia escolar y las desigualdades en las relaciones sociales, pues invita a pensar el conflicto como una oportunidad para el desarrollo de habilidades de diálogo y comprensión. Así, la educación debe ser un espacio donde se integren las diferencias y se gestionen mediante prácticas de comunicación efectiva y respeto mutuo, promoviendo una cultura de paz y empatía que desafíe las prácticas autoritarias y represivas aún presentes en algunos entornos educativos.

1.1. La convivencia escolar en la Ley 1620 de 2013.

Entre las medidas que el Gobierno ha implementado para la mitigación de violencias y la formación de los niños, niñas y adolescentes surgió como propuesta la Ley 1620 de 2013, la cual tiene como objeto contribuir a la formación de ciudadanos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, a través de la creación de un Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, que debe garantizar la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades dirigidas al cumplimiento de la citada ley (Artículo 1).

Una muestra del cambio que se ha introducido con la Ley 1620 de 2013 se evidencia en comparación con la Ley 115 de 1994 que representó un gran logro para el sector, al abordar temas clave para la convivencia escolar, incluyéndola en la formación integral de los niños, niñas y adolescentes, tal como lo resume Bocanegra Acosta, H. desde:

El respeto a la vida, los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad y el ejercicio de la tolerancia y la libertad (artículo 5.º) y el fomento en la institución educativa de prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana que estimulen la autonomía y la responsabilidad (literal c, artículo 13), así como proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica y el respeto por los derechos humanos (2017)

Sin embargo, la Ley 115 de 1994 no logró resolver todos los retos que suponían los conceptos emergentes, considerados temas difíciles, que por muchos motivos antes no se veían como relevantes en la cotidianidad de la vida escolar y académica, o simplemente se censuraban; por lo que la Ley 1620 de 2013 llegó para orientar respecto a la formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, su promoción, la prevención y mitigación de la violencia y el acoso escolar, como lo trae su objeto, que buscó un mejoramiento de la convivencia escolar a través de diferentes mecanismos novedosos.

La Ley 1620 de 2013 aborda una serie de mejoras al sistema escolar iniciando con la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar -SNCE- que debe garantizar la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades dirigidas al cumplimiento de la ley; crea, como herramientas del SNCE, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar -SIUCE- y la Ruta de Atención Integral -RAI- con objeto de facilitar su aplicación, así como también establece la corresponsabilidad entre las Instituciones Educativas, la familia, la sociedad y el Estado y asigna funciones y responsabilidades a sus destinatarios. (Lopera, I. C. P., 2014)

La creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, tiene sustento en los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad, está fundamentado en la dignidad humana cuyos objetivos son los de propender por el fortalecimiento y articulación de acciones en las diferentes instancias del Gobierno Nacional; garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes; fortalecer las competencias ciudadanas; diseñar y aplicar estrategias de prevención, detección temprana y programas de comunicación para la movilización social relacionadas con la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía. (Lopera, 2015)

Es importante entender que a lo largo de Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 que la reglamenta, se aborda como pilar fundamental la convivencia escolar, al respecto, como complemento a lo ya mencionado en el apartado anterior, Del Rey, Ortega y Feria (2009) indican:

La convivencia dentro del ámbito escolar surge como la necesidad de que la vida en común, propia de los escenarios educativos (relaciones profesores-alumnos, alumnos profesores, alumnos-alumnos y escuela-familia), se desarrolle bajo lineamientos de respeto entre todos los actores; y como "la necesidad de que las normas democráticas que la escuela propicia se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte (p. 161).

En ese sentido, la convivencia escolar parte de la necesidad del conceso entre los diferentes actores que hacen parte de las Instituciones Educativas, los cuales deben inclinarse por los acuerdos, el reconocimiento mutuo, de la diferencia, el respeto y el diálogo. Una buena convivencia tiene efectos en la percepción de los niños, niñas y adolescentes, que dota un ambiente propicio para crear lazos con sus pares y para la resolución de conflictos de manera adecuada.

La ley incluye como factor y actor a la familia, señalando obligaciones constitucionales y legales de participación en la vida escolar de los niños, niñas y adolescentes a partir del fomento, el acompañamiento y la participación en el proceso educativo (Artículo 22). Aunado a lo anterior, se vincula a las diferentes entidades públicas, como el Ministerio de Salud, el Ministerio de Cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo, las autoridades judiciales integrantes del Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes, los personeros municipales o distritales en representación del Ministerio Público y la Policía de Infancia y Adolescencia, quienes se constituyen en el enlace con los rectores y directores de las Instituciones Educativas (Artículo 23, 24, 25, 26 y 27).

El capítulo V de la Ley 1620 de 2013 dispone lo que respecta a las infracciones administrativas, sanciones e incentivos, siendo objeto de sanciones los actores que hacen parte del sistema por omisión, incumplimiento o retraso en la implementación de la Ruta de Atención Integral o en el funcionamiento del sistema en cada uno de sus niveles u organismos, conforme a lo determinado en el Código General y de Procedimiento Penal, el Código Único Disciplinario y el Código de la Infancia y la Adolescencia. En esta se especifica el tipo de infracciones y sanciones en que pueden incurrir las Instituciones Educativas privadas y hace una alusión a las faltas disciplinarias y sanciones de los docentes y directivos docentes de establecimientos educativos oficiales.

Por último, respecto de los incentivos, la ley plasma en el Artículo 39 un reconocimiento a los establecimientos educativos que evidencien un impacto positivo con la implementación de estrategias de mejoramiento, orientadas a cualificar la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, incentivo que debe darse en el marco del Foro Educativo Nacional que establece la Ley 115 de 1994.

2. Incentivos en la promoción, prevención y atención de las violencias escolares, desde el Artículo 39 de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013

El Gobierno Nacional ha contado con diferentes retos al promover la implementación de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario en las Instituciones Educativas colombianas, toda vez que, por el contexto del país, la creación de leyes no garantiza su cumplimiento y tampoco una mitigación de la problemática a tratar.

Como se evidencia en diferentes investigaciones, no existe en nuestro país una correspondencia entre las conductas prescritas por dicha norma y la realidad social; afirmación que está sustentada en las cifras, ante la situación crítica de violencia escolar en Colombia, el aumento significativo del maltrato infantil, de la violencia sexual, de las infecciones de transmisión sexual y del embarazo precoz con posterioridad a la entrada en vigencia de la mencionada ley, a pesar de las obligaciones y sanciones establecidas en ella. (Castro, L. E. M. 2019) Por lo que es evidente la necesidad de implementar estrategias pedagógicas por parte de las Instituciones Educativas y las autoridades administrativas, con el fin de cumplir con las obligaciones que les fueron asignadas dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (Forero, R., 2016)

De esta manera, la Ley 1620 de 2013 busca establecer incentivos para promover un ambiente de aprendizaje seguro y libre de violencia en las Instituciones Educativas de Colombia, fomentando la prevención y el manejo efectivo de situaciones de violencia escolar; en dicha ley, además de lo explicado, se establecen beneficios e incentivos para promover la convivencia pacífica y la prevención de la violencia en el entorno educativo, existiendo diferentes modalidades, siendo las más destacadas los programas de capacitación para docentes y personal educativo en la prevención y manejo de situaciones de violencia escolar, así como la asistencia psicológica y apoyo a las víctimas de violencia escolar.

Ahora bien, con respecto a los incentivos, se les otorga a las Instituciones Educativas que implementen planes de convivencia escolar efectivos y reduzcan los índices de violencia en su entorno, para ser reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional, el cual se encuentra enunciado en el artículo 39 de la Ley 1620 de 2013 y reglamentado en el Decreto 1965 de 2013 en su capítulo V, en el cual se establecen los lineamientos básicos para la presentación y selección de las estrategias que eventualmente sean reconocidas en el marco del Foro Educativo Nacional que se realiza cada año.

El Foro Educativo Nacional es un espacio clave para promover la participación y el diálogo entre los diferentes actores del sector educativo, con el objetivo de construir una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad colombiana, el cual tiene como objetivo principal promover el diálogo y el intercambio de ideas en torno a los principales desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en Colombia, así como buscar acuerdos y compromisos que permitan avanzar en la construcción de una educación de calidad, inclusiva y equitativa. (Ley 115 de 1994)

Por lo anterior en la respuesta al derecho petición dirigido al Ministerio de Educación Nacional, recibida en agosto del año 2022, se informó que las convocatorias para el reconocimiento de las Instituciones Educativas Colombianas en el marco del Artículo 39 de la Ley 1620 y el Artículo 49. Y del decreto 1965 de 2013, se realizan anualmente en el Foro Educativo Nacional, en el que existe la categoría de convivencia escolar, esta convocatoria se realiza por medio de las 96 secretarías de educación certificadas, quienes son las encargadas de seleccionar las experiencias que se van a presentar en el Foro Educativo Nacional que son de convivencia escolar, luego las secretarías de educación selecciona las experiencias que se van a presentar en el foro y estas son enviadas al Ministerio de Educación Nacional. Posteriormente el Ministerio realiza una selección de las experiencias que envían las 96 secretarías de educación y son las que se reconocen en el evento.

En concordancia con lo anterior, el Decreto 1965 de 2013 en su capítulo V se establecen los criterios orientadores de selección, los cuales se describen a continuación:

- Que la estrategia presentada cuente con el apoyo y reconocimiento del Comité de Convivencia Escolar.
- Que la estrategia presentada involucre acciones orientadas a la promoción de la convivencia escolar y a la prevención de los riesgos de ocurrencia de situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en el contexto del establecimiento educativo.
- Que la estrategia presentada evidencie la manera como desarrolla y fortalece las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
- Que la estrategia presentada cuente con un proceso de sistematización que permita verificar su incidencia positiva en el establecimiento educativo.

2.1. Foro Educativo Nacional desde la expedición de la Ley 1620 de 2013

Desde el año 2014 en el Foro Educativo Nacional se incorporó el espacio en el cual se les otorga un reconocimiento a las Instituciones Educativas que se destaquen por su trabajo en el desarrollo de estrategias de mejoramiento orientadas a cualificar la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia situación que se evidencia en los documentos orientadores de los diferentes Foros Educativos Nacionales, que dan cuenta de los requisitos y las guías necesarias para acceder al reconocimiento.

El Foro Educativo Nacional, cuenta con objetivos generales y específicos que varían dependiendo de la temática elegida por el Gobierno Nacional, por lo que, si bien en su marco general se incluye el reconocimiento a las experiencias significativas presentadas por las Instituciones Educativas, estas deben ajustarse a los parámetros establecidos que se encuentran en las líneas temáticas, las cuales varían anualmente.

Con la finalidad de dar cuenta de las variables dadas anualmente en el Foro, a continuación, se enuncian las temáticas abordadas en los eventos, junto con sus principales ejes temáticos, desde el año 2014, hasta el año 2022.

En el año 2014 el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional planteó como eje temático el acercar las matemáticas a la comunidad, para esto el documento orientador ciudadanos matemáticamente competentes describió su objetivo como el de: "Generar reflexión en los docentes, estudiantes y padres de familia, sobre la importancia de formar ciudadanos matemáticamente competentes, a partir de la discusión sobre la dirección que debe tomar la formación matemática que se imparte en las Instituciones Educativas". (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

En los años 2015 y 2016 se abordaron temas similares relacionados con el aula de clase, tanto desde la perspectiva del docente, donde se pretende cambiar la mirada que ha primado en los últimos años, dando mayor protagonismo a la práctica de los maestros, antes que a los desarrollos conceptuales de los expertos nacionales e internacionales. Así mismo, desde el aula se propuso avanzar en lo que concierne al ambiente y el clima escolar. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

En el año 2017, en el marco de la implementación de los acuerdos de paz, el Foro de Educación Nacional se abordó desde "la Educación para la Paz: Escuelas, Comunidades y Territorios", de esta manera, tuvo como objetivo conocer la manera como se promueve en los establecimientos educativos la construcción y consolidación de la educación para la paz, a través del currículo y del liderazgo de los actores de la comunidad educativa y reconocer experiencias de educación para la paz que involucren a la comunidad y responden a problemáticas del territorio. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

En la misma vía del año anterior, en el 2018 por parte del Ministerio de Educación planteó promover en el sector educativo y en general, reflexiones sobre el estado actual y retos de la educación rural para fortalecer su pertinencia, equidad, y calidad en concordancia con los contextos locales y regionales.

En el año 2019 Colombia conmemoró el "Bicentenario de la Independencia", por lo que el Foro Educativo Nacional estuvo encaminado a invitar a la sociedad y al sistema educativo a reflexionar sobre la historia, la ética, la ciudadanía y las diversidades de nuestro país, así como a pensar y buscar pactos sociales sobre lo que será Colombia en el tercer centenario.

Para el año 2020 se desarrolló el objetivo general del Foro Educativo Nacional que consistió en: "Generar un espacio de debate público que posibilite avanzar en la comprensión de las implicaciones que tiene para el sector educativo, la promoción de aprendizajes significativos para la vida como principio orientador de una práctica pedagógica equitativa, pertinente, y contextualizada". (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Dado que en el año 2020 y 2021 el mundo enfrentó la pandemia del Covid-19, la cual representó grandes retos en los diferentes sectores de la sociedad, el Ministerio de Educación Nacional decidió partir de esta vivencia y planteó el Foro Educativo Nacional desde los aprendizajes y desafíos para el sistema educativo colombiano la retorna a la presencialidad en procura de la calidad y más y mejores oportunidades para niños, niñas y jóvenes.

Por último, en el año 2022, se abordaron las brechas de aprendizajes, para esto se tuvo como objetivo principal movilizar espacios de participación, reflexión y debate público que promuevan el posicionamiento e implementación de la política pública dirigida a fortalecer los procesos de desarrollo, la innovación educativa y la resignificación de la evaluación para contribuir al cierre de brechas de aprendizajes, al mejoramiento de la calidad de la educación, y a la consolidación de trayectorias educativas completas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos del país. (Ministerio de Educación Nacional, 2022)

2.2. Experiencias significativas

En los objetivos específicos de los diferentes Foros Educativos Nacionales se incorpora el reconocimiento a las Instituciones Educativas que presenten experiencias significativas, para abordarlas, es necesario remitirnos a la definición entregada por el Ministerio de Educación Nacional y la Ley 1620 de 2013 que establece que dichas experiencias son aquellos procesos pedagógicos que, a través de estrategias didácticas innovadoras, permiten a los estudiantes desarrollar habilidades,

competencias y valores de manera integral y contextualizada, propiciando así su formación ciudadana. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

Lo que caracteriza a las experiencias significativas presentadas por las Instituciones Educativas, corresponde, en primer lugar, al componente participativo puesto que, promueven la interacción entre los estudiantes, el docente y la comunidad, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y la construcción de conocimiento de manera conjunta. Seguidamente de su componente integrador dado que relacionan diferentes áreas del conocimiento y abordan temas relevantes y pertinentes para el contexto local, regional y nacional; así mismo, estas deben ser transformadoras, porque generan cambios en el comportamiento, en la actitud y en la forma de pensar de los estudiantes, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de análisis crítico. Por último, se desarrollan en situaciones reales y significativas para los estudiantes, permitiendo la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones cotidianas. (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

En otras palabras, las experiencias significativas son una estrategia pedagógica que busca enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la generación de espacios de interacción y reflexión que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades, competencias y valores fundamentales para su formación integral y ciudadana.

Ahora bien, las experiencias significativas deben estar acordes a los manuales de convivencia escolar de cada institución educativa, en concordancia a la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, de acuerdo con la *Guía Pedagógica 49* del Ministerio de Educación Nacional que define a los manuales de convivencia como una parte fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la cual se definen los derechos y obligaciones de todas las personas de la comunidad educativa en aras de convivir de manera pacífica y armónica. (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de las Instituciones Educativas. En este sentido, se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

En concordancia con lo anterior, al revisar las experiencias significativas se debe incluir el manual de convivencia de la institución educativa reconocida, en tanto que es el reflejo de la visión de la institución, sus proyectos y propuestas, al partir de un diagnóstico previo, para llevar a cambios en las políticas y prácticas en las instituciones educativas.

En la respuesta dada por el Ministerio de Educación Nacional en el mes de enero de 2023, se evidenció la falta de organización de la información respecto a los reconocimientos otorgados en el marco del Artículo 39 de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, puesto si bien las propuestas deberían ser agregadas en la plataforma <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/>, no todas las propuestas se encuentran en la red, e incluso solicitándolas una a una genera desgaste dado que no hay acceso a ellas. Para efectos prácticos, en el presente artículo se abordarán dos de las experiencias significativas, en las que existe información sobre la experiencia significativa y su impacto para abordar los problemas de convivencia escolar.

2.2.1. Institución Educativa Manuel María Mallarino: Transformación de la convivencia con la metodología de Golombiao.

La institución educativa Manuel María Mallarino en su haber institucional desarrolló el proyecto "*Transformación de la convivencia con la metodología de Golombiao*" liderado por Enix Mercedes Ortiz, Coordinadora de la institución, fue reconocido en el Foro Educativo Nacional 2019 "Bicentenario: Historia, ética y ciudadanía en Colombia. La historia de nuestra diversidad".

Esta Institución educativa es de carácter público, cuenta con una amplia oferta educativa que incluye desde preescolar hasta educación media, cuenta con alrededor de 1184 estudiantes, distribuidos en cuatro sedes. Se encuentra ubicada en la ciudad de Cali, en el departamento del Valle del Cauca, al suroeste de Colombia y hace parte de un territorio afectado por problemáticas como la pobreza, la desigualdad y la violencia, aun así, ha logrado superarlos y ha demostrado su capacidad de resistencia y resiliencia.

Como muchas otras Instituciones Educativas, estuvo atravesada por conflictos, los cuales desencadenaron en violencias, que en muchas ocasiones giraban en torno al deporte, dado que se creaban rivalidades entre los estudiantes; estas situaciones llegaron a escalar a tal punto que se debía interrumpir los encuentros deportivos y suspender académicamente a los involucrados, lo cual incitó a las directivas y profesores en una alternativa para reducir esta problemática.

Toda vez que la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario propone una nueva visión de justicia, la alternativa a la sanción fue replantear las dinámicas del juego y así enfocarse en una nueva estrategia para mitigar la violencia, la metodología del Golombiao fue la manera de materializar las novedades que trae la ley, y hoy sigue siendo un pilar para la convivencia escolar de la Institución.

De acuerdo con la propuesta realizada por la Institución, el proyecto busca contribuir en la transformación del ambiente escolar en corresponsabilidad de todos, en donde se diseñen estrategias de enseñanza para que los estudiantes se apropien de los valores y principios de la convivencia escolar, asuman actitudes democráticas, fortalezcan conocimientos relacionados con ambiente social y aprovechamiento de actividades lúdico-deportivas.

También brinda espacios donde los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos construyen herramientas para el desarrollo de habilidades y saberes que les permitan enfrentar y superar situaciones de diversa índole. Se espera que a través de la práctica deportiva los estudiantes establezcan relaciones interpersonales más justas, democráticas y responsables. La metodología de Golombiao fomenta en los jóvenes el aprendizaje de los principios y mecanismos de convivencia, conciliación, integración de géneros, a su vez, promueve la recuperación y apropiación de los espacios públicos. (Mena Tamayo, O., 2006)

En Colombia se ha utilizado esta estrategia en diferentes regiones, sin embargo, no existen muchos registros documentales de dichas experiencias, por lo que el proyecto desarrollado por la institución Educativa Manuel María Mallarino tiene particular importancia en la visibilidad que pueda darse a esta práctica alternativa.

Esta dinámica parte del potencial de paz y desarrollo que puede generar el correcto uso del deporte, que implica la necesidad de construir espacios de diálogo, de cooperación y de convivencia pacífica, por lo que han desarrollado varias iniciativas y se han involucrado varios actores que hacen uso de estas alternativas. Un ejemplo es la Red Fútbol y Paz que a través del deporte aborda temas como el reclutamiento armado forzado, la exclusión social, la violencia la pobreza y la desigualdad. (Vega López, A., M. 2017)

El Golombiao es un ejemplo del uso del deporte para el desarrollo y la paz, se ha ejecutado como estrategia dentro de un proyecto, en un contexto local. (Vega López, A., M. 2017) En la Institución Educativa el programa Golombiao utiliza la Metodología del Fútbol para la Paz (donde toma el fútbol como deporte y modifica sus reglas), con el fin de contribuir al fortalecimiento de habilidades de los niños, niñas y jóvenes involucrados para el fomento de procesos participativos de esta población, bajo una perspectiva de derechos, con enfoque diferencial y de protección integral. (UNICEF, 2014 P.110).

Aunque se basa en el fútbol como deporte, el Golombiao modifica las reglas del juego como se conocen de manera convencional. Los equipos que se enfrenten deben estar conformados mínimo por cuatro hombres y cuatro mujeres inscritos y durante el juego debe haber mínimo dos hombres o dos mujeres jugando. El primer gol de cada equipo, como de cada tiempo, debe ser marcado por una mujer y luego de manera intercalada por hombre-mujer. Así mismo, todos los miembros inscritos en el equipo deben jugar en algún momento del encuentro.

No existe la figura de árbitro sino la de asesor de juego, en igual sentido, en el Golombiao no existe la figura de ganador o perdedor sino de equipo destacado en convivencia, esto se genera a partir de la reflexión y evaluación posterior al encuentro donde se otorga una puntuación al cumplimiento de los acuerdos de convivencia establecidos y donde se hace un ejercicio colectivo basado en la autoevaluación. (Mena Tamayo, O., 2006)

La institución educativa Manuel María Mallarino ha logrado implementar el Golombiao desde diferentes espacios, puesto que, su misión busca llegar a todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa, la propuesta se socializa con el consejo académico, los estudiantes y los padres de familia, participan todos los niveles y grados por categorías (infantil - juvenil), de esta manera se realizan torneos Inter cursos que se complementan con talleres, cine foros, debates, entre otras actividades institucionales, como el desfile inaugural (carnaval de los valores) y el Mallarino tiene talento (actividad artística).

De acuerdo con los resultados entregados en el marco del Foro Educativo Nacional, los logros más visibles son la reducción de violencias, la disminución de situaciones de acoso escolar, el consumo de sustancias psicoactivas y las agresiones verbales y física. La Ley 1620 de 2013 ha buscado la vinculación de la familia como parte fundamental en la convivencia escolar y el Golombiao logra crear lazos estrechos entre diferentes actores de la Institución Educativa a través de actividades culturales en torno al Golombiao.

Parte importante para el logro de los objetivos del programa es el adecuado entendimiento e implementación de la Ley 1620 de 2013, que se evidencia en el manual de convivencia y la realidad de la comunidad educativa. El manual es producto de las reflexiones al interior de la Institución, desde la expedición de las normas y que se afinaron por el trabajo conjunto con CISALVA y el COMCE de la Secretaría de Educación, y con la intervención de docentes de las áreas de Ciencias Sociales y del Comité de Convivencia.

En la lectura del manual, se muestra que, a diferencia de otras Instituciones Educativas, hubo un cuidadoso estudio de la Ley que permitió, no solo su incorporación en el manual, sino también el desarrollo de los conceptos, a través del tratamiento de los conflictos, la generación de espacios efectivos de participación democrática entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. No obstante, existen algunas particularidades que se pueden fortalecer, como la implementación de estrategias relacionadas con las justicias restaurativas, la negociación y la mediación en el ámbito escolar.

2.2.2. Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima: Convivencia y paz desde la escuela en ambientes de aprendizaje emergentes.

La Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, es una institución salesiana que ofrece en jornada única, desde el nivel de preescolar hasta undécimo grado; cuenta con 73 docentes y 1930 estudiantes, de acuerdo con el registro del Ministerio de Educación Nacional. Se encuentra ubicada en el municipio de Sabanagrande, en el centro del Departamento del Atlántico, Colombia. fue fundada en el año 1949 y desde 1951 Hermanas Salesianas desde 1951 han asumido la dirección de la Institución y la formación de jóvenes de la región oriental de la Costa Caribe.

Esta institución fue reconocida como una de las cinco mejores experiencias significativas de convivencia escolar en el Foro Educativo Nacional 2021 "Aprendizajes y desafíos para el sistema educativo colombiano que retorna a la presencialidad en procura de la calidad y más y mejores oportunidades para niños, niñas y jóvenes". El proyecto fue liderado por la docente Lisber Arnoris Zuluaga. También, obtuvo el primer lugar en la categoría de experiencias de convivencia escolar en el Foro Educativo Departamental de Atlántico 2021 "Atlántico un regreso progresivo y seguro a la escuela".

El proyecto Convivencia y Paz desde un enfoque de competencias ciudadanas, inició en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima en el año 2015, desde preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria, y se intervienen los cuatro ambientes propuestos por el Ministerio de

Educación Nacional: ambiente de aula, instancias de participación, tiempo libre y proyectos pedagógicos, con la metodología aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El proyecto busca fortalecer las competencias ciudadanas, en el eje de convivencia y paz, en los miembros de la comunidad educativa, a través de la implementación de estrategias pedagógicas en ambientes de aprendizaje emergentes y favorecer un clima seguro de reconocimiento y de confianza.

Desde el año 2020 con la llegada del Covid-19 se evidenció diferentes problemáticas en el sector educativo, lo que implicó una nueva manera de ver y de abordar los procesos construidos en el entorno escolar y demandó la creación conjunta de nuevas alternativas y estrategias para salir al encuentro de las inesperadas y desafiantes necesidades del contexto.

En la Intuición educativa se abordaron varios frentes, desde los ambientes de aula con el programa CRE/SER y el grupo Gestoras de paz, pasando por la formación de padres líderes para acompañar procesos con las familias, especialmente con el programa Alianza Familia - escuela; y el trabajo con el grupo investigador Kokúa, se ha continuado con los procesos investigativos desde los adolescentes y para los adolescentes, articulando los diferentes miembros de la comunidad educativa y la importancia del paradigma educomunicativo, para fortalecer, especialmente y de manera virtual, los ecosistemas comunicativos del ambiente de las familias con el fin de brindar apoyo socioemocional en tiempos difíciles por la pandemia. Adicionalmente, se acompañaron los procesos académicos de las estudiantes, logrando su permanencia en el ámbito escolar.

La Ley 1620 de 2013 establece la corresponsabilidad entre las Instituciones Educativas, la familia, la sociedad y el Estado y les asigna funciones y responsabilidades, así como visibiliza la familia en el proceso formativo, en el artículo 22 de la mencionada ley se enuncian una serie de obligaciones para garantizar la participación de esta en el proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes. Lo anterior se menciona porque, dada la problemática a raíz de la pandemia, se hizo evidente la importancia de la inclusión de la familia en los ambientes educativos, se tuvo que redimensionar todos los procesos que se habían trabajado durante la presencialidad e implementar nuevas formas de educar y aprender.

La metodología aprendizaje basado en proyectos (ABP), implementada por la institución, es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997) se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en los niños, niñas y adolescentes.

La aplicación de esta metodología en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima logró un avance significativo en la formación en convivencia, paz y ciudadanía, promovió una mejor convivencia y cercanía entre la familia, la institución y los niños, niñas y adolescentes de la institución y, gracias a los diferentes proyectos y a la intervención de los grupos de investigación, se logró disminuir las elevadas cifras de deserción estudiantil

Conclusiones

La Ley 1620 de 2013 aporta una actualización a la convivencia escolar, formación ciudadana y prevención de la violencia en el entorno educativo en Colombia. Esta ley introduce conceptos como la educación para la sexualidad, la prevención del acoso escolar y el cyberbullying, y establece un Sistema Nacional de Convivencia Escolar para garantizar su aplicación, entre otros mecanismos que hacen parte de la transformación de la convivencia escolar en las Instituciones Educativas.

Pese a existir un avance en la normatividad, se hace necesario reconocer que la creación de leyes no garantiza su cumplimiento y existe una falta de correspondencia entre las conductas prescritas por la norma y la realidad social, situación que se evidencia en Colombia, dadas las cifras de matoneo o bullying actuales; por lo que es necesario la implementación de estrategias pedagógicas alternativas por parte de las Instituciones Educativas y las autoridades administrativas para cumplir con las

obligaciones del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, teniendo como alternativa la realización de proyectos psicopedagógicos que involucren a todos los actores de las Instituciones Educativas y así mismo, que estos obtengan reconocimiento por parte de las entidades administrativas.

Los incentivos establecidos en la Ley 1620 de 2013, como los programas de capacitación para docentes y personal educativo en la prevención y manejo de situaciones de violencia escolar, la asistencia psicológica y el apoyo a las víctimas de violencia escolar, así como el reconocimiento especial a las Instituciones Educativas que implementen planes de convivencia escolar efectivos y reduzcan los índices de violencia en su entorno, son una herramienta que puede contribuir a la mejoría de la convivencia escolar. Aunque, deben ser utilizados de una forma armónica y no como la única medida para prevenir el acoso escolar y otras formas de violencia en el entorno educativo; la educación, la formación y la sensibilización de la comunidad educativa son igualmente importantes para promover la convivencia pacífica y la resolución de conflictos.

Las propuestas generadas en el marco de las experiencias significativas son una herramienta útil en la implementación de la Ley 1620 de 2013 y la reducción de las violencias escolares, siempre y cuando se utilice en conjunto con otras medidas de prevención y abordaje del acoso escolar y otras formas de violencia en el entorno educativo.

Dentro del análisis, se mostró como la experiencia de la Institución Educativa Manuel María Mallarino en la implementación del proyecto "Transformación de la convivencia con la metodología de Colombia" logró contribuir en la transformación del ambiente escolar y la apropiación de los valores y principios de la convivencia escolar, asumieran actitudes democráticas y fortalecieran conocimientos relacionados con el ambiente social y aprovechamiento de actividades lúdico-deportivas.

En igual sentido, la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima implementó el proyecto Convivencia y paz desde un enfoque de competencias ciudadanas busca fortalecer las competencias ciudadanas en el eje de convivencia y paz, a través de la implementación de estrategias pedagógicas en ambientes de aprendizaje emergentes.

La institución ha logrado la creación de diferentes redes de apoyo, que va desde los ambientes de aula, con el programa CRE/SER y el grupo Gestoras de Paz, hasta la formación de padres líderes para acompañar procesos con las familias, especialmente con el programa Alianza Familia - escuela, así como el grupo investigador Kokúa se ha continuado con los procesos investigativos desde los adolescentes y para los adolescentes.

Visibilizar las experiencias significativas de las Instituciones Educativas que aborden de manera adecuada los conflictos escolares y que hayan creado estrategias adecuadas para la implementación de la Ley 1620 de 2013 a la comunidad, puede tener un impacto positivo en la cultura institucional, la participación comunitaria, el clima escolar y la educación emocional, en tanto permite que otras comunidades educativas tomen ideas y las adapten a su caso particular.

Pese a la importancia que tienen las experiencias significativas presentadas por las Instituciones Educativas de diferentes regiones del país, en la promoción de la implementación de la ley 1620 de 2013 y en la mitigación de violencias escolares, existe una falta de organización de la información respecto a los reconocimientos otorgados en el marco del Artículo 39 de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario, pues no todas las propuestas presentadas por las instituciones han tenido visibilidad, e incluso se han creado barreras para su acceso y la difusión, lo cual ha limitado a que otras instituciones educativas que pueden nutrirse de estas experiencias.

No obstante, se destaca que con el acceso abierto a las diferentes herramientas tecnológicas, el Ministerio de Educación Nacional deberá apostar por la promoción de estos espacios en plataformas didácticas y accesibles a todas las instituciones del país.

Referencias

- Acosta, H. B., & Castillo, C. F. (2017). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista republicana*, 23, 185-214. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2017.v23.a36>
- Blank, W. (1997). *Authentic instruction*. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Bocanegra Acosta, H. & Herrera Castillo, C. (2017). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 185-214. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2017.v23.a36>
- Castro, L. P. (2019). Análisis del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos desde la perspectiva de la eficacia simbólica. *Pensamiento Jurídico*, 49, 145-160. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/download/59377/pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de julio de 1991 (Colombia)
- Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 11 de septiembre de 2013. D.O. Año CXLIX. N. 48910
- Del Rey Alamillo, R., Feria-Caballero, I., & Ruiz, R. O. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.
- Facultad de Educación y Pedagogía - FEP. (11 septiembre 2019). Transformación de la convivencia con la metodología del Golombiao [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zeiEV-24OBE>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) (2014), Análisis de La Situación de La Infancia Y La Adolescencia En Colombia 2010-2014.
- Forero, R., & Alejandro, J. (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia 10 años de jurisprudencia constitucional. *Temas socio-jurídicos*, 35(71), 49-82. <https://doi.org/10.29375/01208578.2639>
- Fronteras, O. I. B. Estadísticas de Bullying en Colombia 2020/2021. 8.981 casos en todo el país. (2021). Blogspot.com. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (2009). *Tratados y convenios internacionales en materia de niñez y de familia*. Oficina de Comunicaciones y Atención al Ciudadano. Diagramación e impresión: Imprenta Nacional.
- Laboratorio de Economía de la Educación (2022) El bullying escolar en Colombia: informe comparativo con otros países de la región. Universidad Javeriana.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D.O No. 48.733 de 15 de marzo de 2013.
- Lederach, John Paul (1994) Un marco englobador en la transformación de los conflictos sociales crónicos, Documento N° 12, Biskaia, España: Gernika
- Lisber Arnoris. (14 julio 2016b). Normal Fatima experiencia foro nacional [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HR6JQORGj7c>
- Lisber Arnoris. (28 julio 2022). Convivencia y paz desde la escuela en ambientes de aprendizaje emergentes [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tPkMFqAyr0E>
- Lopera, I. C. P., Builes, L. A., & Alzate, M. C. R. (2015). *Convivir PAZcíficamente: oportunidades que ofrece la Ley 1620*. - 1. edición. instname: Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Mena Tamayo, O., (2006) Manual de Práctica. El Golombiao, El Juego de La Paz. [Archivo PDF] <https://www.bivica.org/files/juego-paz.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá DC, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2014) Foro Educativo Nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes. Documento orientador. Bogotá DC, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ambiente Escolar y el Mejoramiento de los Aprendizajes*. Bogotá DC, Colombia. Obtenido de colombiaaprende.edu.co: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/R%C3%BAbrica%20ambiente%20escolar.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2015) Foro Educativo Nacional 2015 “mejores prácticas de aula: clases inspiradoras”. Bogotá DC, Colombia. Documento orientador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía para la elaboración de experiencias significativas en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Estudios de cada institución educativa. Bogotá DC, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Marco de política para la convivencia escolar. Bogotá DC, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2015) Foro educativo Nacional 2016: ambientes y climas escolares. Bogotá DC, Colombia. Documento orientador
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) Foro Educativo Nacional: Educación para la paz: escuelas, comunidades y territorios. Bogotá DC, Colombia. Documento orientador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018) Foro Educativo Nacional: educación rural- nuestro camino por la excelencia. Bogotá DC, Colombia. Documento orientador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019) Foro Educativo Nacional: bicentenario: historia, ética y ciudadanía en Colombia la historia de nuestra diversidad. Bogotá DC, Colombia. Documento orientador.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata.
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O. P., Blandón, A., & Bustamante, R. (1992). La escuela violenta. Tercer Mundo Editores; Fundación para la Educación Superior (FES).
- Trujillo, A. (2013). Los efectos del bullying en el comportamiento y aprendizaje de los niños de primer grado de primaria [Tesis de licenciada, Universidad Pedagógica Nacional de México]. <http://200.23.113.51/pdf/30142.pdf>.
- Vega López, A., M. (2017). Deporte para el desarrollo y la paz articulación de golombiao dentro de la estrategia del uso del SDP de Naciones Unidas [Máster en Estudios Internacionales]. Universidad de Barcelona.
- Villegas, M. G., & Fergusson, L. (2021). Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo. Editorial Dejusticia ISBN 978-958-5597-95-2.

Surear pedagógico: una propuesta de poética del maestro para las prácticas en la Universidad Surcolombiana

Towards the pedagogical South: a proposal for teacher poetics for practices at the Universidad Surcolombiana

Yeison Arcadio Meneses Copete
Universidad Surcolombiana, Colombia
yeison.meneses@usco.edu.co

Nercy Gutiérrez Cardoso
Universidad Surcolombiana, Colombia
nercy.gutierrez@usco.edu.co

Yolanda Díaz Rosero
Universidad Surcolombiana, Colombia
nercy.gutierrez@usco.edu.co

Alejandra Paola Pérez González
Universidad Surcolombiana, Colombia

Magda Liliana Barrero Vásquez
Universidad Surcolombiana, Colombia
Profesores Programa de Literatura y Lengua Castellana,
área Práctica Pedagógica, Facultad de Educación

Resumen

La experiencia sociohistórica, antropológica, política, económica y ambiental del suroccidente colombiano conllevan a la necesidad de pensar en lo que denominaremos *los procesos educativos, pedagógicos y didácticos surcolombianos*. Esto es, concebir la educación en, desde y para el progreso cultural de la región, una territorialización de los *significados* propuestos por el sistema educativo, por supuesto, articulada a las dinámicas planetarias. En este contexto, el artículo presenta, en primer lugar, una visión de la *práctica pedagógica*, producto de lecturas, intercambios de ideas con docentes asesoras y estudiantes del programa de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Aunque se referencian autores diversos, consideraremos algunos fundamentales para la hilación de las categorías que perfilan el horizonte de la práctica y el *surear pedagógico surcolombiano* desde el programa de Literatura y Lengua Castellana: Paulo Freire, Jorge Larrosa, Michael Foucault y Édouard Glissant.

Palabras clave: Práctica, experiencia, relación, hermenéutica de sí, sistematización y surear pedagógico surcolombiano.

Abstract

The socio-historical, anthropological, political, economic and environmental experience of southwestern Colombia leads to the need to think about what we will call the educational, pedagogical and didactic processes of South Colombia. That is, to conceive education in, from and for the cultural progress of the region, a territorialization of the meanings proposed by the educational system, of course, articulated to the planetary dynamics. In this context, the article presents, first of all, a vision of the pedagogical practice, product of readings, exchanges of ideas with advisory teachers and students of the degree program in Literature and

Spanish Language. Although various authors are referenced, we will consider some fundamental ones for the linking of the categories that outline the horizon of the practice and the pedagogical southing of South Colombia from the Literature and Spanish Language program: Paulo Freire, Jorge Larrosa, Michael Foucault and Édouard Glissant.

Keywords: Practice, experience, relationship, hermeneutics of the self, systematization and pedagogical southern Colombian.

Introducción

Interrogar el campo de la práctica pedagógica del profesorado es de gran importancia si estimamos paulatinamente atender las necesidades de una entidad viva como lo es la escuela. Las improntas de cada época y las transformaciones sociales y culturales superponen frente al quehacer pedagógico la ineludible tarea de interpelar, actualizar, innovar, revisitarse, desaprender, reapropiar y aprender. Es decir, las subjetividades escolares y sus intereses, las dinámicas socioambientales y el devenir de la humanidad plantean desafíos urgentes sobre los cuales el maestro y la maestra deben estar en constante inter-acción. La tarea de educar no puede permanecer impávida ante las turbulencias de la *modernidad líquida y sus daños colaterales*. En este sentido, la o el maestro debe animar la búsqueda continua del reconocimiento y/o aprehensión de la realidad. De este modo, las urgencias de nuestros tiempos o la realidad no permanecen como diagnósticos o historias congeladas, sino que el profesorado debe atreverse a *atizar el fuego*, mediante la curiosidad, a través de la pregunta, en aras de representar, transformar, imaginar y construir nuevos escenarios de la celebración de la vida. En términos de Zemelman (2021), "la realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos" (p. 234). De ahí que propendamos por un profesorado que conciba su práctica desde el *pensamiento epistémico*. Esto es:

cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo puedo yo tener un pensamiento sin contenido? Si lo pusiéramos en términos de la discusión clásica, por ejemplo, con Karl Popper en su texto *Conjeturas y Refutaciones*, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un *status* no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice "colocarse ante las circunstancias", frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener? (Zemelman, 2021, p. 236)

1. ¿Cómo *sentipensamos* el devenir de la práctica pedagógica en el Programa de Literatura y Lengua Castellana?

Comprendemos por práctica pedagógica lo docente, investigativo, social y profesional. Desde la concepción freireana que adoptamos no podríamos pensar ninguna dimensión de la práctica por separado. Entendemos que el acto pedagógico implica a sectores poblacionales, sociales y culturales plurales. La escuela es fundamentalmente un arcoíris en términos de subjetividades, historias, capitales culturales, experiencias, sentires, necesidades, emociones, talentos, capacidades, estéticas, lenguajes, imaginarios. Además, la práctica comprende necesariamente un alto grado de interrogación e indagación para poder consolidarse. También, confluimos en que ser maestro implica sembrar en la mismidad y en la interacción la huella del humanismo. Es tomar posición y asumir un compromiso con la transformación de realidades circundantes en la escuela y la sociedad, lo cual demanda de preparación de alto nivel y rigor. Los maestros que queremos formar, siguiendo los

planteamientos de Hugo Zemelman, deben ser sujetos protagonistas de los procesos educativos y constructores de realidad (Zemelman, 2017), profesores como intelectuales (Giroux, 1997). En este orden de ideas, concebimos la práctica como una intersección entre la imaginación política, pedagógica y didáctica.

Llamamos imaginación política a la facultad de imaginar nuevas formas de organizar lo social, de producir nuevas representaciones respecto de las posibilidades de la vida en común [...] Por imaginación didáctica entendemos la facultad de ser creativos a la hora de inventar "actividades y recursos", que se relaciona con el ámbito del cómo enseñar, con el espacio micro del aula [...] Entonces, la imaginación pedagógica, que se representa las formas de pensar y vivir la educación (representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el rol de los docentes y estudiantes, la función social de la escuela, etc.) debería articularse con la imaginación política y la imaginación didáctica, para darles un sentido más profundo y posibilitar cambios estructurales, porque los tipos de imaginación que diferenciamos, son aspectos dinámicos de la imaginación, que se relacionan, articulan e influyen entre sí. (Filosofíaconchicos, 2018, pp. 40-41)

También, en palabras de Hooks (2010), la práctica supone pensar y pensar en una acción, por lo tanto "los pensamientos son el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas, y el lugar en el que se unen las visiones de la teoría y la práctica" (p. 17), por lo tanto, la práctica pedagógica es ese escenario para pensar, para impulsar el motor del pensamiento crítico que se traduce, en últimas, a ese anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida y reconocer que con quienes se hace la labor pedagógica son niños, niñas y jóvenes que están predispuestos de forma natural a ser pensadores más allá de las fronteras sociales, económicas o culturales, incluso de las mismas que construye el o la maestra.

En la práctica pedagógica se despliega la magia de lo cotidiano. El aula se convierte en un escenario de incertidumbre y creación, donde cada gesto y cada pregunta lanzada al aire es una chispa que enciende nuevas luces en el firmamento de la mente, tanto de quien enseña como de quien aprende, en un proceso bidireccional. La pedagogía es una danza entre lo previsible y lo inesperado, un espacio donde lo técnico se funde con lo humano, y el aprendizaje se entrelaza con las emociones, los errores y los descubrimientos. Por eso, es imperante resignificar las didácticas, las pedagogías, lo lingüístico y lo literario, entendiendo que la práctica pedagógica es el lugar ideal para explorar nuevos horizontes que conduzcan a la construcción del conocimiento. Este conocimiento será el hilo conductor que guiará al futuro maestro o maestra en su ejercicio profesional.

Las didácticas son como los vientos que guían el barco del conocimiento, no para arribar a puertos de certezas, sino para navegar mares de preguntas, donde la imaginación y la creatividad cobran un sentido crucial. Son brújulas que no solo señalan el saber, sino también el sentir, el explorar, el conectar con islas ocultas de la imaginación y el asombro, tan necesarias hoy. En su recorrido, las didácticas no dictan el rumbo, sino que ofrecen mapas para que cada navegante trace su propio destino, para que cada maestro y maestra en formación comprenda que el asombro no se agota en lo escolar y curricular, sino que derrumba los muros de la escuela.

Asimismo, la pedagogía es como un faro en la lejanía que ilumina las costas invisibles de la conciencia crítica. No es un sendero marcado, sino una invitación a cuestionar los cimientos de lo que consideramos firme. Es un abrazo que nos impulsa y a la vez nos contiene, recordándonos que enseñar es sembrar semillas en suelos inesperados, donde el fruto no siempre es visible, pero siempre está latente.

Lo lingüístico y lo literario son la columna vertebral en la formación de maestros y maestras. Este saber disciplinar convoca a pensar en las mediaciones, según Munita (2021), como un proceso de ayudar a los niños y jóvenes a encontrar en la cultura escrita un sentido que los acerque a su propia existencia. Los textos, en su sentido amplio, necesitan curiosidad, asombro, dedicación, tiempo y la presencia de un "mediador de lectura" o "mediador cultural", como los llama Petit (2009), para cobrar vida.

La práctica pedagógica también implica comprender que el saber disciplinar no solo se ocupa del estudio gramatical y de las formas de enunciar, sino también de cómo este lenguaje promueve maneras específicas de ver y entender el mundo. Dar la palabra, dejar hablar y permitir que cada quien pronuncie su propia palabra en la lengua común, como señala Larrosa (2003), para recordarnos que somos en el lenguaje. Esto configura nuestra realidad y expresa nuestro deseo de comunicarnos y ser comprendidos a través de diversos discursos. Así, construimos y recreamos mundos compartidos en las interacciones que se generan en el acto educativo.

1.1. *Hermenéutica de sí*

Más que de la formación de un saber, se trata de algo que tiene que ver con la corrección, con la liberación que da la formación de un saber. Es precisamente en este eje en el que se va a desarrollar la práctica de uno mismo, lo que constituye algo evidentemente capital. Uno siempre está a tiempo de corregirse, incluso si no lo hizo en su época de juventud. Siempre existen medios para volver al buen camino, incluso si ya estamos endurecidos; siempre puede uno corregirse para llegar a convertirse en lo que se habría debido ser y no se ha sido nunca. Convertirse en algo que nunca ha sido tal es, me parece, uno de los elementos y uno de los temas fundamentales de esta práctica de uno sobre sí mismo. (Foucault, 1994)

La práctica pedagógica es ante todo un desafío a la comprensión de sí mismo. Tomando como referencia la *Hermenéutica del sujeto* de Michel Foucault, buscamos que este ejercicio formativo sea un ejercicio que procure una preparación no para "el gobierno de los otros", sino el autogobierno, lo que implica el cuidado de sí mismo (autoconocerse) que debe redundar en el cuidado de los otros, los *mediadores*. En este sentido, el maestro en formación es un buscador, creador y facilitador de sentidos sobre la vida propia a partir de la Relación con el otro, sobre todo, la perspectiva del "ejercicio del desasosiego" o "del ponerse al descubierto". "El otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo" (Foucault, 1994). Esta no solo pasa por las reflexiones, recreaciones y/o reproducciones disciplinares y la confrontación teórica frente a las demandas cotidianas de la escuela, sino que buscan aportar al sujeto practicante aspectos experienciales que faciliten la introspección, interrogación, el (auto) reconocimiento de su mismidad y potenciación de una identidad maestro. Empero, esta última se entiende como posibilidad, en la medida en que hay (des) encuentro, interacción y desprendimiento interno para caminar hacia el reconocimiento de lo construido como otro. En este sentido, "el cuidado de uno mismo, por tanto, precisa la presencia, la inserción, la intervención del otro" (Foucault, 1994). En consecuencia, la identidad obedece realmente a un tejido social, dinámico e infinito. De manera que la práctica pedagógica puede entenderse a partir de la concepción freireana del "reconocimiento y asunción de la identidad" (Freire, 2004), para los actores escolares, plasmada en su libro *Pedagogía de la autonomía*. En este caso, se piensa tanto en la identidad del estudiantado como la del maestro en formación.

El maestro en formación y los estudiantes escolarizados son entendidos como sujetos intelectuales, culturales, históricos y políticos. Tienen agencias que les permiten ser constructores de realidades sociales. Entonces, la identidad del maestro en formación está debe estar en constante transformación. Esta última es una construcción intra/trans/inter/subjetiva en la medida en que los sujetos escolares se dejan permear por "la huella y el rostro del otro" que le interpela y le impide suscribirse de la "responsabilidad del Yo" (Levinas, 2001). La acción pedagógica es un acto de darse, *desposeerse* y *desposeer* al otro. El *maestro progresista* entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación desde la bi/multi/lateralidad. No desde la imposición, verticalidad o colonización del otro. Por tanto, el maestro para poder ser, *sentipienso* que debe procurar que su práctica conduzca a cada sujeto al ejercicio de su ser. Este es el sentido de la *hospitalidad escolar*. Nos plegamos al pensamiento de Kemmis (2023): "trabajar con nosotros, por nosotros" (p. 181).

En este sentido, el devenir maestro es una permanente deconstrucción frente a los metarrelatos del saber disciplinar y los imaginarios construidos sobre las estéticas, subjetividades, culturas, relaciones, prácticas y discursos. Estos convergen en la escuela, una entidad predilecta de la perpetuación del proyecto de la modernidad. Es decir, el sujeto intelectual piensa en el aprendizaje como *desaprendizaje*. El capital cultural comporta representaciones y comportamientos

hegemónicos, pseudocientíficos e injustos que deben ir siendo desaprendidos bajo un proceso de autoconcienciación. El maestro en formación se educa mientras educa. De ahí que sea condición *sine qua non* su carácter reflexivo. Empero, el carácter analítico y reflexivo del profesorado no es una pesquisa realmente nueva en el ámbito educativo y pedagógico. El pionero en este ámbito es el pedagogo John Dewey y, luego, le siguió Donald Schön (Kumaravadivelu, 2003, p. 10). Sí han cambiado las preguntas en el contexto de la *práctica* por la naturaleza dinámica de las sociedades, los avances en las teorías del aprendizaje, teorías literarias, lingüísticas, filosóficas del lenguaje y, evidentemente, el vuelo tecnológico y de la información. En consecuencia, esta amalgama de movimientos conlleva a necesarias actualizaciones e innovaciones en cuanto a las prácticas de la lectura y la escritura, texto y contexto, la educación literaria, las didácticas disciplinares, la investigación pedagógica, las concepciones de la lengua, la cultura, la literatura, el lenguaje, la ciudadanía, la comunidad y la relación con la vida misma.

1.2. Vocación propia de la práctica pedagógica y transdisciplinariedad

En el libro "Cartas a quien pretende enseñar"¹, el pedagogo Paulo Freire nos invita a interrogarnos sobre la práctica. Para él "fue la práctica la que fundó el habla sobre ella, y su conciencia generó a su vez práctica". Es decir, la experiencia de la práctica debe elevar el pensamiento del profesorado en formación en aras de animar nuevas categorías y acciones docentes que enriquezcan el campo. Este tiene que ser un acto consciente sobre el hacer. En este sentido, el autor plantea que "no habría práctica sino un puro mover en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover, y para qué movían"; entonces, "fue la conciencia del mover lo que lo promovió a la categoría de práctica e hizo que ésta necesariamente generase su propio saber". Así las cosas, la conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir, desvelar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y hombres.

En este sentido, la práctica pedagógica es entendida, sobre todo, como *semilla de saberes, un vivero de saberes*. Esto es, el encuentro de múltiples semillas disciplinares que buscan impactar la producción de sentido, lenguaje y significado en momentos y contextos precisos de la vida escolar. La *acción crítica docente* (Mantilla et al, 2022) converge con el marco normativo escolar, las disciplinas que bordean la carrera y los universos representacionales de los actores escolares. Simultáneamente, la práctica posibilita la construcción de saber por sí misma, entendida ésta como hacer. No obstante, esta también comprende el reto epistemológico. Las disciplinas de la educación y sus fundamentos son confrontados por la cotidianidad compleja escolar. De este modo, la práctica se alimenta de teoría, pero también construye episteme que constituye un campo de articulación entre los ámbitos pedagógico, didáctico y disciplinar en una apuesta relacional orientada a encarar la formación maestros y maestras desde perspectivas epistémicas, éticas, políticas y estéticas, en sintonía con las realidades educativas actuales y las particularidades del mundo contemporáneo. Además, dado que el contexto escolar es plural e interpela el *quehacer pedagógico*, la acción docente debe recurrir a teorías y enfoques transdisciplinares que, desde lo literario y lingüístico, integren una visión del sujeto escolar y de la construcción de conocimiento en clave de pensamiento crítico y transgresión (hooks, 2021, 2022).

Lo que está en juego -segunda cuestión- es la capacidad, o no, de plantearse un problema, el aplicar o no un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; significa aquí ser crítico de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. Es decir, no solamente tenemos la obligación de distanciarnos de aquellas teorías que de alguna manera conocemos para no incurrir en una reducción de la realidad, sino también implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque esto puede no ser lo relevante, puede ser sólo la punta del iceberg. (Zemelman, 2021, p. 240)

1 Creemos que la traducción más pertinente sería: Cartas a quien osa o se atreve a enseñar. Pretender no recoge el sentido político de la palabra Osar en portugués

La práctica debe producir su propio lenguaje. Es decir, el día a día en la escuela conduce a los sujetos a construir significados, categorías, conceptos y prácticas educativas que caminen con el tiempo, con la época, el espacio o momento en el que se construye el saber. Aunque es una tarea compleja la de alejarse de las categorías desarrolladas en un campo disciplinar, sí resulta saludable pensar que las teorías tienen lugar de emergencia, por tanto, no pueden satisfacer el quehacer de todos los escenarios de educación y enseñanza. Por tanto, se requiere de un distanciamiento ponderado que facilite la escucha y la interpretación de las voces que intervienen en el aula. Entonces, la práctica debe vivir los tiempos de la vida para devenir en teoría, no amoldarse plenamente a las teorías para poder ser ejercida. La práctica, siguiendo el *sentipensar* de Zemelman, no puede seguir siendo presa de conceptos y teorías consolidadas. Sería, equivocadamente, entender el conocimiento de las humanidades y las ciencias sociales como totalidad. Asimismo, se sobreentiende que queremos ratificar la inacabada inmensidad del lenguaje y las complejidades que comporta cuando de describir, representar o decir la realidad se trata.

1.3. La investigación y el saber pedagógico: buscarse y narrarse como maestro

Que bueno sería, en realidad, si trabajáramos metódicamente con los educandos cada dos días, durante algún tiempo que dedicaríamos al análisis crítico de nuestro lenguaje, de nuestra práctica. Aprenderíamos y enseñaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar: el *registro* de los hechos y lo que se adhiere a ellos. La práctica de registrar nos lleva a observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas. (Freire, 2008)

Entendemos la práctica pedagógica como investigación, abrazando el pensamiento freireano. Asumimos este carácter como una ética del maestro del siglo XXI, necesaria o imprescindible para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La maestra o el maestro busca su identidad como sujeto frente a una época que le reta. En este sentido, el *maestro progresista* ejerce un pensamiento auto/crítico permanente sobre su subjetividad, entorno y discurso. Sin embargo, comprendemos que este no es un hecho natural, sino que obedece a un proceso de movimiento cultural que tendrá que ir ganando espacio en el imaginario del ser maestro. Entonces, esta perspectiva tiene una doble connotación: es hecho y búsqueda formativa al mismo tiempo. También, el sujeto encuentra en la práctica una fuente de curiosidad, asombro y creación que le permite vivificar la misma práctica, además construir y actualizar su *saber pedagógico*.

El saber pedagógico reúne discursos que no pertenecen a la normatividad científica y aquellos que han alcanzado algún grado de sistematicidad [...] incluye los procesos donde se producen los intercambios y tensiones entre objetos de saber y discursos. Los objetos materiales y los símbolos se convierten en objetos de saber si se aprehende el discurso que los rodea y los sustenta. Así llegan a ser memoria escrita, además de su significación y pertinencia a la memoria material. Las relaciones del saber pedagógico con los saberes, las disciplinas y las culturas en sus múltiples producciones y manifestaciones, se tornan autónomas a través de una herramienta metodológica y epistemológica: la reconceptualización. (Zuluaga, 2015, p. 81)

La actividad directa con el entorno también invita al futuro docente a reflexionar sobre su identidad profesional. Dewey sostiene en este sentido que "La educación debe ser algo tan vivo e intrépido como la experiencia de los niños que está a su alcance y debe cultivarse sin ninguna restricción". La actividad pedagógica del maestro en formación lo lleva confrontar sus concepciones e imaginarios sobre la enseñanza y la educación, lo que contribuye a la configuración de una visión más realista de lo que implica ser maestro y el reconocimiento de la necesidad de fortalecer su "oficio", en perspectiva de Larrosa, más allá de perderse en un universo capitalista cognitivo de "competencias" profesionales y disciplinares. Nos situamos "al margen tanto de la colonización psicológica de las teorías y prácticas educativas como de su colonización económica" (Larrosa, 2020, p. 23).

Por otra parte, la experiencia dentro del aula genera una conexión emocional con el acto de enseñar, que puede generar el eros pedagógico, en términos platónicos, o la pasión por enseñar. Es a partir de esto, que, en y a través de la práctica, se contribuye a la formación de docentes no solo portadores de conocimiento, sino transformadores de vidas. Vivir la experiencia docente inspira la búsqueda de formas innovadoras para abordar los desafíos del aula a futuro. Un docente con pasión estará

dispuesto a experimentar nuevos métodos y a ajustarlos según los requerimientos de sus estudiantes, haciendo que el ambiente de aprendizaje sea más dinámico e "inclusivo", Garrison y Anderson (2003). Desde esta perspectiva, el eros pedagógico es la motivación intrínseca que se manifiesta en los futuros docentes. Esta suscitará la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, al tiempo que propiciará una conexión auténtica con quienes serán sus estudiantes. Para Paulo Freire (1994) "la educación es un acto de amor", el éxito del proceso de enseñanza es producto del interés por el aprendizaje y el bienestar del estudiante. El amor por la pedagogía provoca e inspira a los futuros docentes para que comprendan desde diferentes dimensiones el acto de enseñar.

De manera que, esta concepción de la práctica se convierte en la posibilidad de comprender los contextos en los que el maestro en formación se construye como *intelectual orgánico* y como ser humano, para lo cual no sólo precisa de un conocimiento específico sino de múltiples saberes articulados en función de la comprensión del mundo, las relaciones sociales, culturales y, en su contexto, el complejo universo educativo. Esto quiere decir que formamos un maestro que sea capaz de hacer de la cotidianidad escolar una experiencia de enriquecimiento personal y profesional para los sujetos escolares. Esto conlleva a un involucramiento activo de cada uno de los sectores en perspectiva horizontal. En otras palabras, situar los sujetos que intervienen en el acto escolar como interlocutores legítimos en la construcción de conocimiento y en la edificación de nuevas relaciones y representaciones escolares y sociales. De este modo, la enseñanza de Lenguaje se concibe desde el reconocimiento de la comunidad educativa, la escuela y, especialmente, las interacciones del aula como oportunamente para la colaboración en la construcción de conocimiento renovado y vanguardista.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o enunciar la novedad (Freire, 2004).

Desde este *suroccidente epistemológico* se concibe la investigación, sin negarnos a otros enfoques y posibilidades, desde la acción *sentipensada*. Aunque nuestro ámbito de saberes comprende líneas hermenéuticas, fenomenológicas, estudios discursivos, entre otros, la práctica busca desarrollar un modelo sociocrítico, siguiendo los planteamientos fundantes del enfoque de la investigación-acción. La realidad no puede ser solo objeto de contemplación, sino que tiene que conmover el sujeto. "Lewin argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales"; además, la investigación-acción "consistía en análisis, recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, pasos que se repetían" (Lewin, 2023, p. 15). Asimismo, resulta relevante interrogarnos respecto a las estrategias, técnicas e instrumentos empleados en las diversas etapas de los procesos investigativos. Esto es, pensar la investigación como colaboración entre sujetos epistémicos, culturales e históricos.

1.4. Justicia curricular, comunidad y democratización

Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, describe un panorama desalentador, lo que ella nombra "la crisis silenciosa", respecto al lugar de las humanidades en las sociedades contemporáneas, tomando como punto de partida la realidad de los Estados Unidos y la India fundamentalmente. En este contexto, la autora advierte sobre los vacíos de la formación en perspectiva humanística y, con ello, las im/posibilidades de una educación democrática. Así mismo, ella se arriesga a ofrecer pistas para el análisis que deriven en transformaciones sustantivas en el contexto escolar, muy cercanas a los debates actuales de la educación colombiana.

En principio, "la distribución del acceso a la educación de calidad es un asunto urgente para todas las democracias modernas", (Nussbaum, 2010, p. 31). Es decir, los procesos de transformación de la democracia pasan inevitablemente por la elevación de las apuestas formativas escolares. Más allá de la calidad, quizá en un sentido econométrico, el Programa busca un sentido de pertinencia en los sentidos de la enseñanza y del aprendizaje. En este orden de ideas, tanto el practicante como el estudiante que comparte momentos de construcción de conocimientos en el aula deben consolidar

pensamiento complejo frente a la realidad circundante, siempre en procura de la consolidación de un proyecto de sociedad. En palabras de Freire, el sujeto en formación debe ser equipado con las herramientas, habilidades y conocimientos para atender las tareas de su tiempo. "La lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra (Freire, 2005b, p. 102).

De otro modo, reconocemos el carácter reproductivo cultural que ha tenido la escuela a lo largo de la historia. La educación colombiana sustenta aún un proyecto moderno-colonial, desigual, injusto, patriarcal, sexista, racista, homofóbico, xenofóbico, aporofóbico, centralista, eurocéntrico y etnocentrista. A través de la escolarización se promueve y conserva un orden social, cultural y económico establecido (Bourdieu y Passeron, 1996; Giroux, 1997; Torres, 2003). Sin embargo, la escuela puede ser entendida como la ventana para caminar utopías y "heterotopías" (Foucault, 1994). En consecuencia, la práctica pedagógica encuentra en esta, sobre todo, la oportunidad de imaginar otros mundos posibles. Por tanto, la cultura y lo social no podrían comprenderse como entidades, estáticas, sino como procesos vivos susceptibles de ser soñados, imaginados, *sentipensados* y transformados por el sujeto y/o actor escolar. Aquí los sujetos escolares son protagonistas del proceso transformativo. Aunque con frecuencia se invita a pensar la escuela como "el espejo de la sociedad", *la emoción* que mueve la práctica pedagógica intenta representar la escuela como escenario justamente para construir ese horizonte de sociedad, la comunidad, a partir de prácticas y relaciones escolares contrahegemónicas. La acción pedagógica de los Maestros en formación debe estar comprometida con la extirpación de toda estructura opresora por motivos de sexo, género, "raza", etnia, región, edad, lengua, ideología, entre otros (Torres, 2003). "La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia", (Freire, 2004).

A decir verdad, los docentes estamos poco preparados para vérnoslas con la diversidad. Este es el motivo por el que tantos de nosotros nos aferramos obstinadamente a los viejos patrones. Mientras trabajaba para crear estrategias de enseñanza que dieran cabida al aprendizaje multicultural, me pareció necesario reconocer lo que en otros artículos sobre pedagogía he llamado diferentes "códigos culturales". Para enseñar bien a un cuerpo estudiantil diverso, he de aprender estos códigos. Y también los estudiantes tienen que aprenderlos. Esta acción transforma por sí sola el aula. (Hooks, 2021, p. 70)

Por tanto, el cultivo de la imaginación, la creatividad y las emociones resultan ser trascendentales en el ejercicio de colaboración que implica lo pedagógico. Así mismo, hacer de la complejidad, la criticidad y el sentimiento ciudadano asuntos cotidianos de la acción docente, debe ser un pilar de la educación en *tiempos líquidos*. Y, en su sentido contrahegemónico, esta educación o esta práctica deben procurar una relación dialógica crítica entre el *habitus* familiar y el *habitus* escolar (Bourdieu y Passeron, 1996). El practicante de Literatura y Lengua Castellana debe convertirse en "anfíbio cultural" (Mockus, 1994). De este modo, la práctica pedagógica podríamos comprenderla como una apuesta o búsqueda por la exploración y profundización de lo común, comunal o comunitario como un modo de vida, una geo-política, convicción política y liberación de la liquidez (Torres, 2019). Acogemos aquí una perspectiva de la comunalidad como Relación en la globalidad. La interdependencia es una característica de nuestro tiempo. Asimismo, las movilidades humanas se imponen sobre el devenir planetario, por tanto, las diásporas culturales, lingüísticas, ambientales y sociales. En este orden de ideas, las ciudadanías en formación se entenderían como ciudadanías del mundo. La práctica pedagógica incorpora esta complejidad relacional.

Y así debemos seguir trabajando, esforzándonos por hacer nuestra realidad. Esos suelos son para la India, pero también para el mundo, pues todas las naciones y los pueblos están hoy tan estrechamente unidos entre sí que ninguno de ellos puede imaginar que es posible vivir separados. Se dice que la paz es indivisible; también lo es la libertad; también lo es ahora la prosperidad y también lo es el desastre en este mundo unido que ya no puede dividirse en fragmentos aislados. (Como se citó en Nussbaum, 2010, p. 113)

Si la práctica pedagógica compromete el cuidado de sí, entonces debemos comprenderla como práctica política en el sentido freireano y foucaulteano. El maestro en formación comprende el sentido

transformador del orden social y cultural de su acción docente, es decir, su discurso y formas de relación en la escuela tienen un impacto en el devenir del contexto en el que ejerce su profesión. Y, en este marco, comprende su compromiso con la *polis* (Foucault, 1994). Las experiencias alternativas y democratizadoras escolares de su práctica pedagógica contribuyen en la generación de bienestar social y social. En esta medida, el maestro en formación valora lo significativo de su quehacer de acuerdo con el grado de hospitalidad que sienten los demás sujetos escolares.

1.5. De la descolonización, territorialización del saber y libertad epistémica

No era feliz. Y no lo era no porque el *Quijote*, ese libro al que adoro y al que luego le encontré tantos y tan divertidos y profundos sentidos, tenía muchas cosas que decirle al Betuel que se hizo un lector dedicado, al adulto profesor, casi escritor, pero no al chico ingenuo y vivaz que solo quería encontrar en los libros algo que se le pareciera al universo que lo rodeaba y que le ayudara, de una vez por todas, a disipar el abominable tedio (Bonilla, 2023, p. 116).

La formación en literatura y lengua castellana debe superar diversos desafíos evidenciados. Por un lado, el lenguaje del campo de estudio permanece embebido de improntas que no ayudan a cerrar *la herida colonial* en términos epistemológicos. Así, conceptos como *crónicas de indias*, *literatura colonial*, *literatura precolombina*, *literatura universal*, *literatura clásica*, *mitología precolombina*, *conquista*, *descubrimiento*, entre otros, reproducen una violencia simbólica que preforma nuestros valores, prácticas, ontologías, imaginarios y relaciones de mundo. Estos vocablos ocultan, tergiversan e inmovilizan más de lo que consideramos, permanecemos atrapados y silenciados, como hijos de Abya Yala y los caribes, en la formación lingüística y literaria, por geografías, naciones, continentes y épocas que la *microhistoria* y las indagaciones altermundistas recientes han *provincializado* y reducido a sus justas proporciones.

La construcción de un canon es la construcción de un imperio. La defensa del canon es una defensa nacional. El debate sobre el canon, cualquiera sea el terreno, la naturaleza y el rango (de criticismo, de historia, de historia del conocimiento, de la definición de lenguaje, la universalidad de los principios estéticos, la sociología del arte, la imaginación humanística), es el conflicto de las culturas. Y todos los intereses son creados. (Morrison, 1989 como fue citada en Ndlovu-Gatsheni and Schramm, 2024).

Lo anterior debe llevarnos a varias preguntas: ¿cómo se configura, por ejemplo, la literatura colombiana?, ¿a partir de la idea del Estado-Nación?, ¿con base en la lengua oficial del país?, ¿cómo pensar la colombianidad literaria sin o con las lenguas "vernáculos" o "etnizadas"?, ¿se desnaturaliza el escritor colombiano que escribe en otros idiomas? Estas preguntas brindarán, se espera, enriquezcan la formación del nuevo profesorado surcolombiano. Si estimamos que no es ni el Estado-nación ni el idioma, ¿entonces qué es lo que la articula como tal? En consecuencia, si es la vinculación de un hecho creativo a un contexto geográfico y el idioma oficial, tendríamos que afrontar que la realidad de la Colombia de hoy es pluriétnica, multicultural y plurilingüe. Por tanto, la formación tendría que responder a esta realidad, aunque histórica, apenas reconocida la Constitución Política de 1991. Este hecho sociopolítico podemos leerlo como la evidencia de una herida colonial que profundizó la homogeneización y produjo epistemicidios y glotocidios o como la oportunidad para ser, ejercer, interrogar, vivir y, por supuesto, enseñar la pluralidad que históricamente nos ha habitado.

En perspectiva de un *surear pedagógico surcolombiano* los programas de lingüística, filología, lenguas tendría que escuchar, observar y abrazar detenidamente la realidad glotoespacial. De otro modo, estamos diciendo que la formación en estas disciplinas no podría comprenderse desde el monolingüismo. Los programas tendrían que ir ganando espacios y creciendo en la articulación de idiomas diversos, pensando tanto en las lenguas autóctonas como en las "modernas". De manera que las prácticas pedagógicas tendrían que ser enriquecidas, en principio desde el *imaginario de las lenguas e iniciación lingüística*, por las sonoridades y expresividades de las lenguas del contexto. Nos "arriesgamos" a *caminandar* una didáctica transcultural, translingüística, transcontinental y pluralista de la lengua y la literatura.

Además, esto implicaría nuevas lecturas de lo que nombramos como literatura europea, estadounidense, norteamericana, latinoamericana, colombiana, etcétera. ¿Cómo determinamos los marcos ya sea por el origen del escritor, sus influjos, referentes, culturas, capital cultural, incidencia, etc.? ¿La continuidad de los moldes historiográficos para comprender la literatura no podrían estar afectando los procesos de lectura hoy? Los textos siempre han dado cuenta de la *Relación*, en el sentido glissantino. De ahí que las continuidades y discontinuidades en las formas de narrar, de relatar pese a las diferencias de décadas o siglos entre los discursos literarios. Siempre hay una presencia plural en los procesos de escritura y lectura pues, la producción de una novela, ensayo, cuento, poesía, drama, cualquier obra de arte, comporta vivencias, lecturas, aprendizajes, paisajes, sonoridades, estilos, imágenes, voces y personajes creados por otros lectores. En la actualidad, las movilizaciones son más aceleradas y esto tiene implicaciones en los imaginarios y *escrivivencias* de quienes asumen el reto de escribir. De manera que las lecturas a las que accedemos son cada vez más híbridas y creolizadas.

1.6. La era tecnológica e "inforicativa", ¿una oportunidad para la práctica?

Investigaciones relativamente recientes confluyen en que las tecnologías de la información y el acceso desmedido a la información han afectado los procesos de acceso al mundo de la escritura y la lectura (Ferreiro, 2015). La relación con los signos, la grafía, la motricidad fina, las disposiciones cerebrales, el encuentro visual con el texto, la inforicación, entre otros aspectos, tendrán que ser abordados de manera más profunda desde perspectivas transdisciplinarias. Evidentemente, el impacto en las personas y la transformación de la relación con el texto generan desafíos aún insospechados para las pedagogías y las didácticas de la lectura, la escritura, la multimodalidad, la lengua y la literatura.

En este orden de ideas, las prácticas de aula deben ser modificadas para estar a la altura de los retos y responder debidamente a las potencialidades de los sujetos que nacen en la era digital y de la información, aunque esto no implica propiamente que, en sociedades desiguales como Colombia, estén directamente inscritos en la misma. En consecuencia, las acciones pedagógicas deben tender mucho más hacia la producción de significado, sentido, autonomía y *comunalidad*, que demandan de la transdisciplina y el cultivo de la intelectualidad del profesorado. Esto es, tomar distancia de la *administración curricular* e inscribirse en el agenciamiento del currículo, imaginar, crear y transformar. Entonces, el contenido no podría seguir siendo el foco de la acción docente, tampoco continuar por el camino de lo fragmentario y bancario. Es decir, arrastrar los viejos esquemas anclados en la palabra, la oración y el texto. Asimismo, este último no puede ser punto de partida y de llegada. Hay que entrar y salir del texto. Sí, por ejemplo, se debe apelar a la *superestructura* y la *macroestructura*. La *intratextualidad*, *intertextualidad*, *transtextualidad* y *supratextualidad* son procesos que se continuarán llenando de contenido, por la evolución de las capacidades, accesibilidad, recepción y la relación sujeto- texto-contexto. Tanto la enseñanza de la lengua como la educación literaria o la enseñanza de la literatura se mueven hacia enfoques, estrategias y técnicas más interactivas y socioculturales.

Por consiguiente, la formación del maestro en lenguas y, particularmente, en lengua castellana y literatura debe reinventarse. El *contenidismo pedagógico-didáctico* que ha superpuesto unidades lingüísticas como temas, ha hecho preso al texto de la gramática o ha hecho de obras y autores una congelada cronología, en un mundo donde el contenido pulula, aplazando y desplazando las posibilidades de comprensión e interpretación, leer, proponemos, sea superado. Por ejemplo, ¿por qué ofrecer información en la era de la *inforicación*? ¿Cuál sería el sentido de reconocer estructuras gramaticales si no puedo expresar lo que siento, mi identidad, las filosofías, los lenguajes y las luchas de mis antepasados? ¿Para qué sirve conocer los medios de comunicación, géneros o movimientos literarios sin desarrollar capacidades de contraste entre uno y otro, interrogación por la "verdad" en estos, (auto)representación y distanciamiento, inspiración y motivación, comprensión y recepción, interacción y conjugación viva entre los textos, mis intereses, pasiones, interrogaciones existenciales, entre otros?

1.7. El papel de las materias pedagógicas y didácticas

Asumiendo la pedagogía como un campo de conocimiento social e interdisciplinario que posibilita la reflexión sistemática y crítica de la vida de la escuela, de su entorno familiar y comunitario y de todos

aquellos fenómenos y acontecimientos que tienen una conexión estrecha y directa con los procesos formativos de las personas (Marín, 2012), se propone desde las prácticas y didácticas del programa organizar un recorrido curricular que aporte recursos teóricos y prácticos que permitan un acercamiento a los contextos reales de instituciones educativas, aulas y espacios alternos como bibliotecas, y centros comunitarios que desarrollen métodos pedagógicos y permitan a los docentes en formación realizar inmersiones, reconocimientos, reflexiones y prácticas concretas relacionadas con el currículo, la didáctica y el uso de medios y mediaciones pedagógicas que posibiliten una mayor sensibilización y comprensión de los diversos fenómenos y acontecimientos relacionados con los procesos formativos y con los procesos históricos, sociales y culturales que tienen injerencia en la realidad educativa. Tal como afirma Mejía (2006):

Podríamos decir que hay pedagogía en el momento en que se establece una reflexión sobre el hecho educativo; es decir, sobre sus ¿cómo? (dispositivos culturales), sobre sus ¿por qué? (sentido de la acción para el sujeto), sobre sus ¿para qué? (sentido de la acción global). (p. 200)

En este sentido, entendemos que hacen parte de esta reflexión, la interpelación, la crítica, y la acción que mueven el hecho educativo y buscan transformarlo, desde procesos innovadores que posibiliten generar otros ¿cómo?, otros ¿por qué?, ¿dónde?, ¿con quiénes?, ya que el proceso enseñanza - aprendizaje, no puede ser pasivo, ni solitario ni mucho menos descontextualizado de nuestra realidad surcolombiana ni de nuestra realidad global.

De esta manera la didáctica, como disciplina hermana de la pedagogía, se relaciona tanto con la teoría, la descripción y la comprensión, como con la intervención y con la acción, en respuesta a procesos sociales y colectivos que consideran el hecho educativo complejo, problemático y susceptible al cambio y la transformación a través de acciones innovadoras. La didáctica tanto general como específica surge de dinámicas críticas e innovadoras que dan respuesta a las diversas situaciones problemáticas de enseñanza aprendizaje con las que se relaciona, además vincula objetivos, contenidos, métodos, formas de evaluación y prácticas pedagógicas concretas propias de la disciplina específica que promueve. "Todo proyecto didáctico depende de un proyecto social a cuya precisión contribuye a su vez" (Bronckart y Schneuwly, 1996, p. 63).

Tal como lo afirman los autores en mención, las diversas situaciones didácticas, sus agendamientos, diagnósticos, descripciones, planificaciones, intervenciones y evaluaciones, entre otros, están siempre determinadas por las situaciones de contexto, culturales, políticas, regionales, disciplinares e institucionales, igualmente determinadas por la diversidad ideológica y cultural de las personas y grupos con que se relacionan. Así mismo son el resultado de una organización planificada y sistemática que tiende a la democratización, la autonomía y a una especialización de la enseñanza y el aprendizaje más crítica, creativa y comprometida con lo humano, lo social.

Por otro lado, un concepto central de la didáctica general y específica es *el sistema didáctico*, puesto que se trata de una estructura formada por los profesores, los estudiantes y los diferentes contenidos, saberes, que se relacionan en el aula e impone rigurosidad y trabajo responsable a todos los actores y participantes en este proceso. Tanto *estudiante* y *profesor* constituyen conjuntos organizados de actitudes, de prácticas, de sentires, de representaciones sociales, culturales y cognitivas, desde allí acuerdan, definen y comparten un proyecto de enseñanza y aprendizaje que toma en cuenta las condiciones educativas del contexto, propone y regula el rol de cada uno de los tres polos de este sistema para que el aprendizaje no resulte ser pasivo, sino muy activo, significativo y contextualizado.

Considerar las condiciones generales del sistema educativo permite a la didáctica identificar y conceptualizar los problemas a los que se acerca, así como elaborar principios y modalidades de trabajo colaborativo que mejoren o transformen la enseñanza. De estas circunstancias nace el interés por potenciar en los maestros en formación capacidades, habilidades, para construir una perspectiva propia de la didáctica de la lengua y la literatura, que establezca rutas de apropiación y construcción de conocimiento territorializado desde la cual se comprenda el compromiso social y universal de su ser, su saber y quehacer docente.

A manera de cierre de este apartado, en lo que respecta a las didácticas de la lengua y la literatura, se centran en la enseñanza aprendizaje de la lengua, que parte de la acción para analizarla conocerla, y retornar a ella. La didáctica de la lengua y la literatura también produce conocimiento teórico sobre la práctica, aporta conocimiento reflexivo en y sobre la acción. Por tal razón, los cursos de las didácticas deben ser orientados hacia la comprensión profunda lo educativo: políticas, teorías, subjetividades y acciones. La experiencia desde la creación (recursos, materiales, entre otros) debe acompañar los procesos de reflexión teórica y la acción crítica pedagógica. En este sentido, amén de las disquisiciones conceptuales en las aulas universitarias, el maestrado en formación tendrá que ir paulatinamente acercándose a la vida activa de las aulas para preparar el camino hacia la práctica pedagógica. Así, las planeaciones de clases, elaboración de guía y talleres o el diseño configuraciones didácticas constituyen aspectos centrales en el aprestamiento y en la configuración de lo que devendrá la impronta o huella digital del maestro o de la maestra.

1.8. Tipologías de la práctica pedagógica en el Programa

Aunque se podrían pensar otros momentos de la práctica ligados o integrados a los cursos de las disciplinas: literatura, lingüísticas y didácticas disciplinares, la organización de las prácticas concretamente es de tipo cuadripartista. Tiene estos rasgos fundamentales:

1.8.1. Práctica del Reconocimiento

Práctica I, denominada "Del reconocimiento", se enfoca en la comprensión del contexto escolar y las subjetividades interactuantes. Busca un encuentro humano válido y significativo con los actores escolares, promoviendo la introspección y la problematización de la realidad educativa.

La práctica de reconocimiento se entiende como un proceso de lectura y acercamiento al universo complejo escolar y, particularmente, del aula y las subjetividades interactuantes. Aquí, la relación que establece el practicante es inicialmente humana. Es ir inicialmente tras la búsqueda de un *encuentro* desde las subjetividades de los actores/sujetos escolares. No obstante, el encuentro solo es posible si existe un *reconocimiento* válido del otro. El otro en tanto sujeto acabadamente completo. De otro modo, un interlocutor válido en los relacionamientos que se generan en el ámbito escolar. También, el reconocimiento se presenta como *permeabilidad* en la medida en que, en la interacción, se genere una *huella* y que el otro me constituye. En este sentido, la comprensión de las subjetividades, las dinámicas micropolíticas escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, deben convertirse en aspectos complementarios de la formación personal y profesional de la o del practicante. Asimismo, la práctica del reconocimiento busca que el estudiantado comprenda la institución educativa como texto. Se busca desarrollar, promover y fortalecer la *lectura de mundo* como horizonte del acercamiento. Particularmente, el profesorado en formación debe lograr una conciencia de problematización de la realidad escolar.

1.8.2. La Práctica de la Relación-Creación

Para el caso de la práctica II, "De relación-creación", esta fomenta el arraigo del maestro a partir de la construcción de vínculos con la disciplina, la comunidad escolar y la potenciación de la creatividad. Este arraigo es una apuesta por la renovación pedagógica y didáctica. No obstante, la imaginación o la creación no es producto de la individualidad sino del encuentro y la cooperación entre múltiples actores escolares. La maestra o el maestro va siendo en la medida en que colabora con la alteridad.

Por su parte la *práctica de relación-creación* comprende que las intersubjetividades escolares construidas deben forjar una identidad maestro del arraigo. Esto es, el practicante construye un vínculo con la disciplina, lo escolar y los actores escolares, comunidad educativa en general. De otro modo, esta práctica propone la construcción de una *geopoética* en el nuevo profesorado. El sujeto toma posición como profesional de la educación frente a la vida - y la vida escolar - y las incertidumbres y posibilidades que ofrece. Así, la figura del futuro maestro emerge como un sujeto *creativo y constructor de realidades*. Se hace referencia a una maestra o maestro inconforme, capaz de leer y producir lenguajes y sentidos que redunden en la transformación de la realidad educativa. En este sentido, finalmente, la subjetividad toma forma de *potencia* y se convierte en propuesta *creativa de colaboración pedagógica y didáctica*.

En la práctica III, "De la experiencia y la sistematización", la senda se traza a partir de la idea de que los maestros son sujetos intelectuales, políticos, culturales e históricos capaces de construir realidad. La práctica de experiencia y sistematización apela a la capacidad de nombrar y a construcción de significado, así como la construcción del saber pedagógico. A la luz de la idea freiriana de Ser Más, se procura la autoconciencia, la esperanza y la humildad.

Las maestras y maestros se conciben como sujetos intelectuales, políticos, culturales e históricos, capaces de construir realidad. El horizonte de la *práctica de sistematización de experiencia* busca afianzar la capacidad creativa y cognitiva de los practicantes mediante la representación de la experiencia de la práctica de inmersión total. Siguiendo la concepción de experiencia en educación de Larrosa, el estudiante practicante da cuenta de *lo que le pasa o de lo que le pasó*, mediante procesos narrativos. Comprendemos que una de las características del Maestro debe ser la capacidad de nombrar, capacidad de construir significado y capacidad de lenguaje. Esto implica la apropiación y construcción del saber que pasa por el cuerpo y la elaboración de un pensamiento mediada por el lenguaje. El sentido de la sistematización es la construcción de *saber pedagógico*, siguiendo al grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Finalmente, la práctica de la sistematización y experiencia propenden por la elevación del espíritu del futuro profesional de la educación desde la perspectiva del Ser Más de Pablo Freire. En otras palabras, los procesos formativos deben conllevar a la autoconciencia; la conciencia del mundo, la esperanza, lidiar con la diferencia-aprender quién soy yo, estar siendo y humildad, identidad cultural, ser político-no neutral y sueño (Leite, 2021).

Finalmente, con la práctica IV, "Del surear educativo, pedagógico y didáctico", la licenciatura en Literatura y Lengua Castellana busca, desde la sistematización de experiencias, construir nuevas realidades desde una perspectiva surcolombiana, un espacio de enunciación y creación educativa, pedagógica y didáctica. La práctica pedagógica en este contexto reconoce el devenir cultural y social, y promueve procesos investigativos que visibilicen a los históricamente subalternizados, los construidos como sin historia, pero intensos y profundos en sus memorias. Entendemos que la surcolombianidad tiene algo por decir y construir para el país y el planeta.

No se escribe sobre la experiencia sino desde ella. El mundo no es sólo algo sobre lo que hablamos, sino algo desde lo que hablamos. Es de ahí, desde nuestro estar-en-el-mundo, que tenemos algo que aprender, algo que decir, algo que contar, algo que escribir. Además, las palabras no sólo representan el mundo, sino que lo abren, no son sólo una herramienta sino un camino, o una fuerza. O, aún de otro modo, el lenguaje como el tacto más fino. (Larrosa, 2020, p. 28).

La Universidad Surcolombiana se encuentra geográficamente ubicada en el suroccidente de Colombia. El *surear* pretende profundizar y aportar a los movimientos de construcción de realidad desde la geo-po-ética del mundo representado como Sur. Por tanto, se entiende que buscamos la re-evolución de universos político-epistémicos mediante la interrogación de las construcciones sociohistóricas de los sures como realidades y se encuentra en la escuela-sur un horizonte de creación de nuevas, renovadas y soñadas utopías. En este sentido, acogemos el *sur* como lugar de enunciación, curiosidad y creación educativa, pedagógica y didáctica. En consecuencia, esta *colocación* (Zemelman, 1996) implica una gran responsabilidad: hacer del Sur un lugar de posibilidad para la producción de lenguajes, discursos, imaginarios y laboratorio de una educación pertinente.

Entonces, la práctica pedagógica entiende a su vez el Sur como lugar de *acontecimientos* y no solo se empeña en reconocer lo acaecido a lo largo de las décadas y siglos en el territorio, en cuanto a su producción cultural y devenir de los pueblos, sino que se atreve y se aferra a la idea de ser agente de producción de estos. Por esta razón, es necesario que los procesos investigativos y de acción transformativa develen agenciamientos de los ninguneados, oprimidos y subalternizados históricamente. Evidentemente, este pensamiento-acción corresponde con la representación de los sujetos desde la potencia. Renuncia, por tanto, a la relación deficitaria y/o bancaria escolar.

Conclusiones

La práctica pedagógica debe animar la subjetividad del profesorado en formación hacia el descubrimiento de su poética. Esto es, dialogando con Larrosa, que la práctica sea experiencia "como lo que compone una forma de vida; y el saber experiencia como saber corporeizado, incorporado, encarnado". Asimismo, el autor plantea que el oficio no sólo es un campo de trabajo u ocupación, "sino una forma de vida. El oficio como repertorio de gestos, de maneras, de formas de hacer, que revelan la singularidad del sujeto que lo ejerce, que lo vive, que lo encarna" (Larrosa, 2020, p. 27). Además, la experiencia de la práctica propicia un *saber pedagógico* propio, en tanto le permite construir autonomía desde el diálogo crítico con la teoría y reflexión sobre la experiencia. Esta última se comprende como un encuentro dialógico y colaborativo con la alteridad. De este modo, el maestro en formación va construyendo su poética. Igualmente, el ejercicio de la enseñanza en sí mismo brinda los sentidos que se acercan a las teorías pedagógicas, lingüísticas y literarias, al mismo tiempo que las pone en crisis y mueve las subjetividades del maestro en formación hacia nuevas construcciones de saberes y sentires. Esta es la base para desarrollar una comprensión profunda de la realidad y se visualizan de manera más clara las necesidades y alternativas de transformación de los contextos educativos y sociales.

"En los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, la concepción del pensamiento crítico ha considerado que la autorreflexión y el diálogo entre los participantes de un grupo social son constantes; de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionada por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión, entre otras" (Mantilla, 2022, p. 46).

Proponemos desde los currículos de las prácticas y didácticas del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana aportar a la formación de educadores con sentido social, cualidades científicas, creatividad y ética, fortaleciendo la investigación pedagógica y el desarrollo de conceptos, teorías y prácticas, mediada por la investigación como parte fundamental del saber del educador. Más allá de la normativa legal e institucional y ante las necesidades del contexto, nos asumimos como docentes mediadores de procesos educativos investigativos, colaborativos y humanizadores. La práctica pedagógica y social del programa propone la investigación pedagógica como metodología, que más que ser un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para recoger datos, es un modo de indagar, posicionarse y vivir-sentir el mundo de la experiencia social y humana. La práctica pedagógica integra las dimensiones docente, investigativa, social y profesional. Se entiende como desafío a la comprensión de uno mismo (*hermenéutica de sí*), que implica el autoconocimiento, la introspección y la interacción con el otro, promoviendo una constante transformación y deconstrucción de la identidad docente en un contexto dinámico y plural.

También, la práctica pedagógica procura configurar una vocación propia desde la construcción de un lenguaje propio, la adaptación (o confrontación) a las realidades y desafíos contemporáneos que ponen en tensión formas convencionales de encarar el acto educativo. En este sentido, es un vivero de saberes que germinan desde la conciencia crítica y la transdisciplinariedad explícita en los procesos de enseñanza - aprendizaje del maestrado en formación. Como artesanos, deben ir hilando los lenguajes que el oficio propone en la cotidianidad.

Reconocemos a un artesano no sólo por lo que hace sino también por el modo como habla de lo que hace. Dar existencia a las cosas del oficio es también nombrarlas, y ejercer cualquier oficio es, de algún modo, apalabrarlo (y apalabrarse en él). (Larrosa, 2020, p. 35).

En lo concerniente al buscarse y narrarse como maestro, apostamos por una práctica pedagógica entendida como investigación en la ética freireana. Así, busca que el maestro cultive el pensamiento auto/crítico y contribuya en la construcción de conocimiento, integrando múltiples saberes y métodos transdisciplinarios. Como ejercicio político y ético, en la práctica pedagógica se promueve la justicia curricular y la democratización en la educación.

Otro de los rasgos que define el carácter de la práctica pedagógica es la descolonización, territorialización del saber y libertad epistémica. Para ello se promulga que la formación en literatura y lengua castellana debe descolonizarse, superar el monolingüismo, el euro-occidentalocentrismo y la monolítica, y reflejar la pluralidad de la Colombia contemporánea, integrando prácticas pedagógicas que promuevan las diversidades étnicas, culturales, sexuales, geoespaciales, lingüísticas, territoriales y de género.

Dado que la práctica pedagógica promueve leer en contexto, no deja de lado la inflexión generada por la era tecnológica. Esta exige que los procesos de formación del profesorado y el maestro en sí mismo reinventen el triángulo didáctico, superando el carácter instrumental de la tecnología y enfocándose en la producción de significado, sentido y autonomía mediados por esta. De este modo, tanto el profesorado como el estudiante deben educarse para encarar la inofuscación, la inmediatez narrativa que limita el pensamiento complejo en redes sociales y adaptar la enseñanza de la lengua y la literatura a contextos interactivos y socioculturales dinámicos, sin robotizar lo humano ni humanizar el robot. Interrogar la práctica pedagógica del profesorado es crucial para adaptar la educación a las dinámicas socioculturales, innovar y fomentar un entendimiento profundo y actualizado de la realidad. Este ejercicio será siempre dinámico como río de serpenteante fluir, de murmullos que nos dicen si escuchamos su tránsito.

Para cerrar provocando revisitas sobre este devenir y nuevo imaginar, admitimos que el marco conceptual de la práctica es polisémico y controvertido por el grado de "disciplinamiento" y "profesionalización" que se impone al ser maestro en detrimento de la vocación. Entonces, no ignoramos la crítica que hace Jorge Larrosa a ciertos sentidos de las prácticas docentes:

La sospecha, sin embargo, es que lo que ha habido es una gigantesca expropiación. El oficio de profesor, como la mayoría de los oficios, ha sido casi completamente descualificado. Había que convertir el hacer del profesor, lo que ahora se llaman prácticas docentes, la obra de sus manos y de sus maneras, en procedimientos estereotipados, objetivables y evaluables. Había que convertir a los profesores en profesionales intercambiables, reducidos a ser una función de una máquina escolar que se quiere eficaz y, sobre todo, controlada y controlable. Además, para que los expertos y distintos especialistas pudieran imponer sus metodologías y, en relación a (sic) ellas, formar y evaluar a los profesores, había que vaciarlos primero de toda singularidad, de cualquier cosa que remitiera a una manera propia de hacer las cosas. (Larrosa, 2020, p. 57).

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. (C. Rodríguez, Trans.). Mondadori.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontmara. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bonilla, B. (2023). Del canon y otras antipatías. En Bonilla, B. (2023). *Conversaciones en voz baja. Ensayos de aproximación literaria*. Ediciones Universidad Industrial de Santander.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 1996, no.9, p. 61-78.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2022). *Desposesión. Lo performativo en lo político*. Paidós.
- Colectivo Filosofarconchicxs. (2018). *Pedagogías del caos: pensar la escuela más allá de lo (im)posible*. 2ª ed. Buenos Aires: Ediciones Seisdedos.
- Colomer, T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, pp. 127-171.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo la investigación-acción*. Ediciones Morata, S.l.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e tierra S.A.
- (2005a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores
- (2005b). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción de Fernando Álvarez-Uría. Las Ediciones de la Piqueta.
- Hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. (M. Malo, Trans.). Capitán Swing.
- (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. (V. Sabaté, Trans.). Rayo Verde Editorial.
- Kemmis, S. (2023). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En Salazar, María Cristina, (coord.), *Investigación-Acción Participativa. Inicios y Desarrollos* (2da Edición, pp. 175-202. Editorial Laboratorio Educativo.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods : macrostrategies for language teaching*. Yale Language Series.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.
- (2006) Algunas notas sobre la experiencia y los lenguajes. *Revista de psicología*. Serie Encuentros y Seminarios.

- Leite, V. (2021). Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. *Práxis Educativa*, 16, e2116581. Epub 20 de outubro de 2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16581.046>
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Lewin, K. (2023). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, María Cristina, (coord.), *Investigación-Acción Participativa. Inicios y Desarrollos* (2da Edición, pp. 15-27. Editorial Laboratorio Educativo.
- Marín, J. (2012). La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Publicaciones Universidad Santo Tomás.
- Mejía, M. (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones Desde Abajo.
- Munita, F. (2021). Yo, Mediador(A): Mediación y Formación de Lectores. Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Ndlovu-Gatsheni, S. y Schramm, K. (2024). Thinking as Moving - Knowledge Practices and Decolonial Frames in African Studies (Documento de trabajo). DOI:10.1163/9789004701441_002
- Petit, M. (2008). Dos a tres pasos hacia el mundo de lo escrito. Asolectura.
- (2009a). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- (2009b). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Traducción de Diana Luz Sánchez. Editorial Océano de México S.A de C.V.
- Zemelman, H. [COMPLEXUS] (2017). Formar constructores de realidad: Los docentes como protagonistas en los procesos educativos. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TfRQQaPmmHc>
- (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>
- Zuluaga, L. y Marín, D. L. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Educación y Ciudad*, (10), 63-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n10.281>

Las actividades del texto escolar "Vamos a aprender Lenguaje" de grado once como objeto de estudio sociocognitivo

Activities from the Senior Year grade textbook "Let's learn language" as an object of sociocognitive study

Tatiana Ossa Parra

Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana, Colombia
tatianaossap2004@gmail.com

Laura Sofía Sánchez Sierra

Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana, Colombia
sofiasansie2003@gmail.com

Resumen

La investigación exploratoria se centra en evaluar el papel en el marco de la actividad que se otorga al estudiante en el texto escolar "Vamos a aprender Lenguaje" de grado 11 del Ministerio de Educación de Colombia. El método en esta investigación se produce en un paradigma cualitativo que cuenta con un enfoque sociocognitivo. El análisis revela que algunas actividades no se ajustan a las categorías *interpreta, argumenta, propone y evaluación del aprendizaje*, limitando el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Además, se identificaron elementos conductistas, contradiciendo lo que se anuncia en la presentación del texto cuando se hace referencia al modelo pedagógico constructivista. Se concluye subrayando la importancia de una revisión crítica por parte de los docentes para optimizar el uso del texto escolar, promover la creatividad y la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Palabras claves: texto escolar, actividades, sociocognitivo, constructivismo y aprendizaje.

Abstract

The exploratory research focuses on evaluating the role within the framework of the activity that is given to the student in the school text "Let's learn Language" for the Senior Year grade of the Ministry of Education of Colombia. The method in this research is produced in a qualitative paradigm that has a sociocognitive approach. The analysis reveals that some activities do not fit the categories interpret, argue, propose and evaluation of learning, limiting the development of the student's critical thinking. In addition, behaviorist elements were identified, contradicting what is announced in the presentation of the text when referring to the constructivist pedagogical model. It concludes by highlighting the importance of a critical review by teachers to optimize the use of the school text, promote creativity and autonomy of students in their learning process.

Keywords: school text, activities, sociocognitive, constructivism and learning.

Introducción

Parafraseando a Valdés (2003), el texto escolar hace referencia a un libro el cual tiene contenidos de diferentes disciplinas, teniendo en cuenta un nivel determinado. Además, este incluye una secuencia de temas que orientan actividades y evaluaciones. Reconocemos que los docentes han utilizado esta herramienta por muchos años, pero es necesario que el docente haga un análisis previo para optimizar el uso del texto escolar porque no siempre corresponde al desarrollo del pensamiento crítico.

Cabe agregar, que hasta hace algunos años fue cuando los científicos empezaron a demostrar interés en el texto escolar como material de análisis. Sin embargo, estas investigaciones no se han enfocado en estudiar cada uno de los elementos de forma individual, sino que han hecho un trabajo general de este material didáctico.

A raíz de esto, surge la necesidad de abordar esta problemática desde una perspectiva crítica teniendo como enfoque principal las actividades pedagógicas. Es por ello que en esta investigación interrogamos la relación entre las actividades y el modelo pedagógico propuesto por el texto escolar.

Tras haber hecho un exhaustivo proceso de selección, se tuvo en cuenta cinco unidades que hacen parte de la cartilla "Vamos a aprender Lenguaje" de grado 11, la cual es nuestro objeto de análisis. Las unidades seleccionadas fueron: unidad 1, unidad 3, unidad 5, unidad 6 y unidad 8. Es importante mencionar que, las unidades de este texto escolar no cuentan con un nombre en específico, solo están enumeradas.

Finalmente, esta investigación exploratoria logró demostrar que la cartilla no cumple con lo que promete en su presentación, lo cual hace que el texto escolar no sea un recurso totalmente confiable si no se le hace su respectivo análisis.

Marco teórico

En el siguiente apartado se abordarán las categorías principales que se desarrollarán a lo largo de nuestra investigación exploratoria, las cuales son: texto escolar y actividades pedagógicas.

Texto escolar

"El texto escolar es uno de los materiales educativos más usados en los procesos de enseñanza y aprendizaje." (Valdés, 2003, p. 77). Lo que nos señala que su uso ha llegado a ser fundamental en el aula de clase por un largo periodo de tiempo, llegando a ser, según Valdés (2003), una herramienta de trabajo valiosa para el docente y una gran fuente de aprendizaje para los estudiantes.

Aunque el texto escolar significa una gran ayuda para el docente, se puede decir que el aprendizaje y las actividades de los estudiantes dependen más del maestro que del texto. (Castro, 1994). Esto nos demuestra que es el docente quien realmente guía y define lo que los alumnos hacen y aprenden. Debido a que este tiene como función principal entregar y transmitir información sin conceder una perspectiva de la realidad. Además, proponemos que el deber del docente sea problematizar esa realidad a través de un análisis crítico, donde se estime si las actividades son convenientes con el tema planteado en cada unidad del texto escolar.

Por otra parte, se resalta que el uso y finalidad del texto escolar ha ido variando con el paso del tiempo, debido a algunas investigaciones dirigidas a este campo, como la que realizaron Torres y Moreno (2008).

Además, las investigaciones del profesor e historiador francés Choppin denominadas "L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française" [La historia de los libros de texto escolares. Una evaluación bibliométrica de la investigación francesa] (1993) y "Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia" (2013) se centraron en definir qué es el texto escolar y el papel que juegan las variables históricas y geográficas en este.

En segundo lugar, el trabajo realizado por el filósofo noruego Jonhsen (1996), titulado *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, se ocupó de diferenciar el "texto escolar" del "libro escolar", facilitando así una base sólida para la diferenciación de los textos que son utilizados en la enseñanza. En tercer lugar, los aportes del catedrático Escolano (1997) en su libro *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, ofrecen una clasificación para los libros que se utilizan en la enseñanza a partir de factores históricos y niveles de utilidad.

Cabe resaltar que, las investigaciones mencionadas fueron realizadas en países como: España, Alemania, Reino Unido, Países Nórdicos y Francia. Lo que refleja un vacío en cuanto a la investigación del texto escolar en países latinoamericanos, tales como Colombia.

En este sentido, López *et al.* (2015), hace énfasis en la idea de que son muy pocos los estudios sobre el texto escolar en Colombia. También, menciona que los docentes carecen de conocimiento acerca de su naturaleza discursiva. Sin embargo, la poca comprensión que se tiene sobre el texto escolar no ha sido una limitación para su uso dentro de casi todas las instituciones educativas.

Además, expone que el texto escolar puede jugar un papel clave en la formación de los estudiantes como individuos, ya que los sumerge en una idea de sujeto y sociedad que no emerge de manera espontánea, sino que está fuertemente influenciada por unos sesgos ideológicos de quienes producen el texto escolar y promueven mediante dichos contenidos, didácticas y prácticas manipuladas.

También, se reconoce que los textos escolares, en su gran mayoría corresponden a una organización tradicional donde se abordan solo conceptos específicos de una sola asignatura (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.), dejando a un lado la interdisciplinariedad y transversalidad.

Desde un punto de vista diferente a lo mencionado, en cuanto a la transmisión de la hegemonía, el profesor en educación Ajagan (2007), en su artículo "Evaluando las evaluaciones" hace énfasis en que:

Los textos escolares no son productos culturales independientes de los procesos hegemónicos, sino que contribuyen a reproducir la cultura dominante, pero también pueden convertirse en escenario de conflictos en la constante producción/reproducción de conocimientos e ideologías. (p. 326)

Lo anterior invita a reflexionar acerca del rol que tiene el texto escolar más allá de su función educativa. Dado que, este se puede concebir como un espacio tanto de transmisión como de cuestionamiento de los valores y estructuras de poder.

Asimismo, el trabajo *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá* dirigido por un grupo de docentes coincide con los aportes de Ajagan (2007) al afirmar que, "el texto escolar es el resultado de concepciones e ideologías, de políticas públicas educativas nacionales y de concepciones curriculares y evaluativas que inciden en el aula, en el docente y en el mismo texto, en un momento histórico determinado" (López *et al.*, 2015, p. 109).

Lo anterior destaca la profunda influencia que el texto escolar ejerce en el ámbito educativo. Producto de concepciones ideológicas, políticas educativas y orientaciones curriculares particulares, puesto que, el texto escolar no solo estructura el contenido de las clases, sino que también afecta las prácticas pedagógicas y define el rol del docente en el aula.

Actividades pedagógicas

Es importante resaltar que, las actividades pedagógicas son un medio por el cual se alcanzan nuevos aprendizajes. Sin embargo, estas deben tener un proceso de planificación donde se tengan en cuenta las estructuras cognitivas de autoidentidad y autonomía, ya que, el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Asimismo, los docentes se deben apoyar en diferentes medios para proporcionar conocimientos de base que ayuden al estudiante a construir nuevos saberes (Santos, 1987). Además, las actividades al estar dirigidas a los alumnos deben tener en cuenta el nivel de desarrollo en el que se encuentra cada uno de ellos. También, es importante considerar los intereses y motivaciones de ellos con el fin de mejorar la comunicación, para que así se puedan proponer tipos y niveles de exigencia para las actividades pedagógicas.

En este sentido, reconocemos que las actividades pueden llegar a ser pretextos para que los estudiantes puedan socializar, mientras aprenden a respetar las distintas opiniones, los estilos diferentes y las diversas formas de comunicar lo que saben a través de diferentes recursos. Esto ratifica la importancia de comprender la naturaleza social del ser humano. Sin embargo, las actividades propuestas por los textos escolares no siempre permiten que se generen estos espacios de socialización en donde el estudiante sea partícipe de la construcción de su propio conocimiento.

Sumado a lo anterior, desde la perspectiva de Pérez y Rincón (2009), la actividad es considerada como una "estructura básica de planeación del trabajo didáctico, se orienta a saberes, o saberes hacer, muy puntuales de un campo disciplinar específico" (p. 11).

Por otra parte, Pérez y Rincón (2009), señalan que, toda actividad, incluso cuando parece desarrollarse de manera individual, está referida a un contexto social, dado que, aunque la actividad no esté planeada para realizarse de manera colectiva, muchas veces suelen depender de la interacción con otros. Además, se entiende que, las actividades están guiadas por un sistema que responde a necesidades, motivos o intereses dentro de un contexto social.

Otro aspecto importante mencionado por Pérez y Rincón (2009), es la mediación simbólica, que va más allá del uso del lenguaje verbal. Se encuentran otros sistemas de significación, como las reglas culturales, sociales o históricas, ya que, estas influyen en el desarrollo de las actividades.

Análisis crítico del discurso (ACD)

El lingüista neerlandés Teun Van Dijk (1999) define el ACD como:

Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (p. 23)

Además, Van Dijk (2012) en su libro titulado *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo* menciona que:

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) se interesa principalmente en las condiciones sociales del discurso y específicamente en cuestiones de poder y de abuso de poder, pero tampoco ha desarrollado teorías más explícitas del contexto como base para su propio trabajo crítico. (p. 7)

Consideramos que la perspectiva de Van Dijk (2012) acerca del Análisis Crítico del Discurso (ACD) es fundamental para nuestra investigación exploratoria de las actividades del texto escolar, dado que nos permite entender cómo el discurso contenido presente en estos materiales puede llegar a reflejar relaciones de poder y potenciales sesgos en el ámbito educativo.

Asimismo, Van Dijk (2013), subraya la necesidad de desarrollar teorías más detalladas sobre el contexto para así fortalecer el análisis crítico, lo cual es importante en el caso de los textos escolares, ya que, como se ha mencionado, estos no solo presentan información, sino que también pueden transmitir ideologías y valores de una manera implícita.

Por otra parte, Fairclough y Wodak (2000) mencionan que:

El ACD no se concibe a sí mismo como una ciencia social objetiva y desapasionada sino como una disciplina comprometida. De hecho, es una forma de intervenir en la práctica social y en las

relaciones sociales: muchos analistas son personas con actividad política en contra del racismo, otros son feministas o participan de movimientos pacifistas, y así sucesivamente. (p. 368)

Es decir que, según los autores, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) destaca su naturaleza como herramienta de intervención social más que como una ciencia imparcial. Dado que, se concibe como una disciplina que está comprometida con transformar y desafiar las estructuras de poder que perpetúan desigualdades. Asimismo, se tiene en cuenta esta visión, puesto que, es particularmente relevante en contextos educativos, donde los textos y prácticas pueden incluir discursos que refuercen o cuestionen normas y valores sociales.

Estudios sociocognitivos

Fairclough y Wodak (2000), hacen un seguimiento del trabajo de Van Dijk y concluyen que los estudios sociocognitivos indagan cómo los prejuicios, las ideologías y las estructuras de poder se reproducen y mantienen a través del discurso.

Este enfoque sociocognitivo busca entender cómo el racismo y los prejuicios étnicos se refuerzan mediante patrones que son muy repetidos en el discurso cotidiano. Es por esto que, se resalta el valor que tiene la cognición social en cuanto a su papel como articulación entre las estructuras sociales y el discurso, para entender cómo se perpetúa la desigualdad.

Es decir que, en los estudios sociocognitivos, la cognición ejerce un papel primordial para comprender cómo las personas asimilan y replican ideologías y estructuras de poder. Además, este enfoque permite el análisis tanto del contenido de los discursos como de los procesos psicológicos y sociales a través de los cuales el poder se convierte en una influencia concreta sobre las prácticas y creencias tanto individuales como colectivas.

Método

Para la presente investigación exploratoria, se realizó un exhaustivo análisis del texto escolar "Vamos a aprender Lenguaje" de grado 11, elaborado por el Ministerio de Educación de Colombia. Este material didáctico en su presentación afirma tener contenidos que están relacionados con el entorno de los estudiantes, con el fin de "poder desarrollar las habilidades que la vida exija el día de mañana" (Vamos a aprender Lenguaje, s/f).

Lo mencionado anteriormente, nos orientó en la selección del enfoque que tiene nuestra investigación, el cual es Estudios sociocognitivos. Según el artículo "Tres enfoques sobre los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación" realizado por Londoño y Bermúdez (2013), los estudios sociocognitivos "se centran en la relación poder-conocimiento-ideología y resaltan la necesidad de que el ACD se combine con algunos enfoques o subdisciplinas de las ciencias sociales y humanas." (p. 507).

Además, Van Dijk (2010) en investigación titulada "Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso" nos ofrece una mirada a la relación existente entre discurso, cognición y sociedad, al reconocer que "el conocimiento constituye un aspecto esencial de la cultura. La reproducción del conocimiento a través del discurso es al mismo tiempo una reproducción de culturas, en tanto que comunidades epistémicas y lingüísticas" (p. 178). Lo cual nos ayuda a comprender el impacto que el contenido del texto escolar tiene en el aprendizaje y formación del estudiante.

También, este enfoque, permite reconocer que la relación que hay entre el texto escolar y las estructuras sociales están mediadas por la cognición, es decir, por las representaciones mentales que los estudiantes construyen al interactuar con el contenido.

Cabe resaltar que, las actividades pedagógicas del texto escolar no deberían enfocarse solamente en transmitir información, sino en lograr llevar al estudiante a que sea capaz de interactuar,

problematizar y adaptar el conocimiento a su propio contexto para que de esta forma construya un aprendizaje significativo y se convierta en protagonista de su propia formación.

En esta misma línea, según Pardo (2012), en el contexto del estudio sociocognitivo, las actividades del texto escolar se pueden convertir en un objeto de análisis de suma importancia, puesto que, a partir de ellas, se puede llegar a comprender cómo se producen y reproducen los discursos en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, Pardo (2012), hace alusión a que el texto escolar también puede llegar a reflejar y reforzar las estructuras sociales y culturales que determinan quiénes tienen acceso privilegiado a ciertos saberes y recursos simbólicos.

Sumado a lo anterior, el enfoque sociocognitivo nos permite subrayar la importancia de cómo las formas de cognición de los estudiantes, que están influenciadas por su contexto social y cultural, afectan la manera en que interactúan con el texto escolar.

Es por esto que, usamos este enfoque con el fin de analizar algunas de las actividades presentes en la unidad 1, 3, 5, 6 y 8 del texto escolar seleccionado (estas unidades serán descritas y abordadas más adelante). Dado que, este enfoque nos permite analizar la importancia que la actividad brinda a la interacción escolar, cuestionando si el estudiante tiene una participación activa.

En este sentido, debemos entender que la interacción social desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Dado que, a través de la práctica social adquirimos parte de nuestro conocimiento, ya que nos permite tener un pensamiento más contextualizado.

Hallazgos

En la presentación del texto escolar seleccionado se manifiesta que el propósito principal es hacer que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propia formación académica.

Unidad 1:

El primer objeto de análisis que seleccionamos corresponde a una actividad que se encuentra en el segundo tema de la primera unidad, titulada "La épica griega". En este apartado se da una breve explicación sobre lo que es la épica griega y se dan ejemplos de dos de las obras más emblemáticas de este género, como *La Ilíada* y *La Odisea* con el fin de contextualizar a los estudiantes ofreciendo fragmentos cortos de estas obras.

Se puede observar que la actividad cuenta con una estructura en torno a las siguientes categorías: interpreta, argumenta, propón y evaluación de aprendizaje, cada una de ellas cuenta con unos puntos específicos a desarrollar.

En primer lugar, al analizar la actividad nos encontramos con la categoría de interpretar, en esta sección las preguntas planteadas son las siguientes:

1. Responde.
 - a) ¿Cuál historia ocurrió primero, La Ilíada o La Odisea?
 - b) ¿Qué héroe aparece en ambos relatos?
 - c) ¿Qué valores son centrales en cada historia?
2. Responde verdadero (V) o falso (F).
 - () Ulises luchó contra los troyanos.
 - () La Ilíada es un poema sobre el amor de Aquiles y Briseida.
 - () Ulises regresa a casa después de diez años.
 - () Poseidón fue el Dios que más ayudó a Odiseo en su viaje.

Estas actividades implican que el estudiante analice y responda a partir de sus saberes previos y conocimientos en relación al tema de la épica griega. Seguido a esto, se encuentra un ejercicio de

verdadero o falso el cual permite que los estudiantes evalúen sus propias afirmaciones acerca del tema, promoviendo así la construcción de conocimiento y la formulación de juicios.

La segunda categoría, denominada como "argumentar", tiene la siguiente actividad:

3. Analiza. ¿En qué se diferencian la versión histórica y mítica del origen de la guerra de Troya?
Esta actividad tiene como objetivo principal invitar a los estudiantes a analizar y argumentar sobre el origen de la guerra de Troya. Para esto, es necesario que los estudiantes realicen una comparación de la versión histórica con la mítica, lo que incentiva un análisis crítico y comparativo de las diferentes narrativas.

En cuanto a la tercera categoría, "propón" le pide al estudiante lo siguiente:

4. Investiga y explica el origen mitológico de las expresiones: "ese es su talón de Aquiles", "es una arpía", "fue toda una odisea".
Esta categoría exige que los estudiantes realicen una búsqueda de información externa para responder adecuadamente a las preguntas planteadas. Además, esta actividad ayuda a que los estudiantes puedan mejorar su habilidad investigativa y que de esta forma puedan contrastar la información que se encuentra en el texto escolar con la que recogen en su investigación.

Por último, está la evaluación de aprendizaje, en este punto los estudiantes deben responder lo siguiente:

- ¿Cuáles son las principales características morales y físicas de los héroes de los poemas homéricos?
Para resolver esta categoría, los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo del tema para responder la preguntada planteada que trata sobre las características morales y físicas de los héroes de los poemas homéricos. Esto podría implicar que la respuesta del estudiante esté dada desde lo literal y no desde lo inferencial.

Unidad 3:

En esta unidad, el tema es "Los medios de comunicación y la sociedad". En este apartado se ofrece una explicación sobre la clasificación de los medios según su intencionalidad (medios monopólicos, medios alternativos y medios populares). Además, se habla del impacto que tienen estos medios en la sociedad y se da una ruta para analizar noticias.

En primer lugar, en esta actividad encontramos nuevamente la categoría de interpretar:

1. Elige una noticia importante de actualidad.
2. Búscala en dos medios, uno alternativo y el otro monopólico, y luego haz un cuadro comparativo como el siguiente:

Aspectos de análisis	Medio alternativo	Medio monopólico
¿Qué?		
¿Por qué?		
¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?		
El tono		
La importancia		
El análisis		
La duración		

Este punto solo se basa en la búsqueda y selección de una noticia de la actualidad. Lo anterior no invita al estudiante realice un proceso de inferencia, solamente de selección, esto lo hace una actividad plana y que no requiere mucho esfuerzo por parte del estudiante a la hora de realizarla.

Sin embargo, el segundo punto que se encuentra en esta categoría sí requiere un mayor esfuerzo por parte del alumno, ya que le pide realizar una comparación entre el medio alternativo y el monopólico. Para realizar dicha comparación, el estudiante debe dar respuesta a una serie de preguntas establecidas por el texto escolar. Aunque el ejercicio esté limitado por ciertos parámetros, le permite al estudiante utilizar su conocimiento previo y habilidades de investigación para encontrar y seleccionar una noticia importante.

En segundo lugar, en la categoría de argumentar, los estudiantes deben responder lo siguiente:

3. ¿Qué diferencias hay entre los medios monopólicos y los alternativos en lo que respecta a la manera de registrar las noticias? Enuméralas y explícalas.

Al explicar las diferencias que hay entre la forma en la que registran las noticias los medios monopólicos y alternativos. Este ejercicio encamina al estudiante a exponer los diferentes aspectos distintivos de cada uno de los medios mencionados anteriormente.

La tercera actividad, en la categoría de "propón" invita a los estudiantes a:

4. Participa en un debate con tus compañeros en el que se analice cómo manejan los medios de comunicación la información.

La actividad de debate sobre el manejo de la información en los medios fomenta el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de los estudiantes, quienes analizan cómo las narrativas mediáticas influyen en la percepción pública. Además, a través del debate, se fortalecen habilidades de argumentación y escucha activa, ya que deben expresar sus ideas con claridad, construir argumentos respaldados con evidencia y respetar las opiniones ajenas, enriqueciendo el diálogo.

Como última categoría, se encuentra la evaluación del aprendizaje y esta requiere lo siguiente:

- ¿consideras que los medios monopólicos han contribuido en la desinformación de los oyentes y televidentes en temas relacionados con problemáticas sociales? Ejemplifica tu respuesta.
Esta categoría busca que el estudiante exprese su opinión sobre el tema trabajado y la respalde mediante un ejemplo. Esta actividad fomenta el uso de habilidades argumentativas, al tiempo que permite aplicar los conocimientos adquiridos sobre los medios de comunicación.

Unidad 5:

El siguiente objeto de análisis corresponde a una actividad que se encuentra ubicada en la quinta unidad del texto escolar seleccionado. Esta actividad gira alrededor del poema "Canto XXVIII" de Giacomo Leopardi y está diseñada para desarrollar diversas habilidades de interpretación, argumentación, propuesta creativa y evaluación crítica que es la estructura general de las diferentes actividades del texto escolar.

En primer lugar, la categoría de "interpretar" busca que el estudiante lea el poema y pase a responder cuatro preguntas específicas que están relacionadas con el texto.

1. Lee el texto y responde las preguntas.

Ahora reposarás para siempre mi cansado corazón. Pareció el último engaño que eterno me creí. Pareció. Bien siento que, en nosotros, de engaños queridos. No sólo la esperanza, sino el deseo se ha apagado.

Reposa para siempre. Bastante palpitaste. No hay nada que valga tus latidos, ni es digna de suspiros la tierra. Amargura y hastio la vida, nunca más, y fango es el mundo.

Quédate quieto. Desespera por última vez. A nuestra raza el hado no dio más que morir. Desprecia ya a ti, a la naturaleza, el horrendo poder, que escondido, impera para el dato común y la infinita vanidad de todo.

Giacomo Leopardi. Canto XXVIII (fragmento). 2009.

- a) ¿Cuál es el tema?
- b) ¿Qué momento de la vida describe?
- c) El poeta establece un juego de colores y sensaciones. Descríbelo con tus palabras.
- d) ¿Qué recursos literarios predominan? Da ejemplos.

Este ejercicio fomenta la comprensión profunda del poema y requiere que el estudiante en cierta medida ponga en práctica sus saberes previos sobre el romanticismo.

Las preguntas buscan que el estudiante identifique el tema central del poema, el cual trata sobre la desesperanza y la resignación ante la vida, por medio de un tono que puede ser melancólico y reflexivo. Además, también se le solicita al estudiante describir el momento de la vida que el poema refleja.

Además, la actividad también le exige al estudiante analizar el juego de colores y sensaciones que están presentes en el poema y los invita a reconocer los recursos literarios que el autor ha utilizado en el poema agregando ejemplos.

Consideramos que estos ejercicios no le permiten al estudiante construir de una manera plena su propio conocimiento porque están orientados principalmente a la interpretación literal del poema. No se niega que este tipo de preguntas pueden llegar a ser útiles para ayudar al estudiante en cuanto a la comprensión del texto, pero no llegan a fomentar un pensamiento crítico en este.

En cuanto a la categoría de "argumentar", esta le solicita al estudiante lo siguiente:

2. Explica las razones por las cuáles el poema anterior se considera romántico.
Aunque este ejercicio puede llegar a implicar de un análisis previo, limita las respuestas y la creación de un conocimiento nuevo, dado que, los estudiantes deben responder con base a elementos que ya están definidos del romanticismo. En gran medida la actividad se enfoca en la reproducción de conceptos existentes, más que en la exploración libre y creativa del poema.

La tercera categoría, titulada "propón", se basa en lo siguiente:

3. Organiza con tus compañeros un recital romántico. Seleccionen un poeta romántico y léanlo en clase.
Esta categoría le permite a los estudiantes seleccionar libremente el poeta que deseen, explorar diferentes obras y trabar de manera colaborativa al tiempo que participan activamente en una presentación. Aunque el contexto general en el que se dará el recital ya esté determinado (romanticismo), la elección de cómo realizarlo, la selección del poeta y la obra, y la presentación ante sus compañeros promueven un enfoque más libre y creativo.

Finalmente, la evaluación del aprendizaje busca que los estudiantes realicen una reflexión sobre el papel que juega la naturaleza y el paisaje en la lírica romántica.

- ¿Cuál es el papel que adquiere el paisaje y la naturaleza en la estética de la lírica romántica?
Esta reflexión tiene un gran potencial en cuanto a la creación de conocimiento propio, puesto que invita al estudiante a reflexionar. Sin embargo, el enfoque de la reflexión está muy guiado por el análisis de cómo los poetas románticos usaban la naturaleza, lo que nuevamente conduce a una reproducción de información ya estudiada.

Pero, si se fomenta a los estudiantes a expresar cómo entienden ellos la relación existente entre la naturaleza y las emociones en la poesía del romanticismo desde su propia perspectiva, se podría llegar a generar un ejercicio más personal y original. Realmente el ejercicio depende del enfoque que se le dé: si se promueve de manera correcta la exploración inferencial, se podría potenciar la creación de conocimiento; pero si al contrario se busca una respuesta estándar basada en teorías literarias, se limitaría.

Unidad 6:

La categoría que corresponde a la parte de interpretación, le solicita al estudiante lo siguiente:

1. Lee de nuevo el poema de Walt Whitman y analízalo.
 - a) ¿Cuál es el tema?
 - b) ¿Qué sensación transmite el poema?
 - c) ¿Cuál es el objeto lírico de la composición?
 - d) ¿Es posible afirmar que la voz poética es "egocéntrica"? Justifica tus respuestas.

Este tipo de preguntas a pesar de que invitan al estudiante a analizar, están más enfocadas en la mera reproducción de información, puesto que, no llevan al estudiante a desarrollar una interpretación novedosa o creativa. Además, la pregunta referida al tema del poema solo produce respuestas limitadas, lo que deja menos espacio para la construcción de conocimiento propio.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta sobre la sensación que transmite el poema, esta permite una mayor conexión emocional. Dado que, los estudiantes tienen la posibilidad de explorar sus propias reacciones y experiencias, lo que promueve la introspección personal.

La tercera pregunta sobre el objeto lírico, es decir, aquello a lo que el poema le canta, también se enfoca solamente en un elemento específico del poema. Aunque puede llegar a requerir un nivel de comprensión mayor, la respuesta tiene a estar limitada y ser objetiva.

En la última pregunta de esta categoría, se le pide a los estudiantes que justifiquen su respuesta a partir de la pregunta si es posible afirmar que la voz poética es "egocéntrica". Este tipo de pregunta requiere que el estudiante realice un análisis crítico y argumente su posición basada en su propia interpretación del poema. Esta actividad podría promover la reflexión sobre la naturaleza del yo en la poesía y permitir que los estudiantes exploren diferentes interpretaciones de la voz poética, lo cual puede llegar a ser un ejercicio valioso en el ámbito literario.

En cuanto a la categoría de "propón", se plantea lo siguiente:

2. Consulta sobre uno de los llamados "poetas malditos" y realiza un análisis crítico de uno o dos de sus poemas.

Esta propuesta permite abrir un espacio significativo para la creación de conocimiento propio, puesto que, los estudiantes tienen la libertad de escoger el poeta que más les llame la atención, lo que podría fomentar un sentido de propiedad sobre el aprendizaje. Además, la investigación sobre un poeta maldito promueve no solo la búsqueda de información externa, sino también el desarrollo de habilidades analíticas.

Finalmente, como última categoría está la evaluación del aprendizaje, esta se basa en lo siguiente:

- Explica las principales diferencias que existen entre el parnasianismo y el simbolismo.

Esta actividad requiere de un análisis comparativo e investigativo entre dos movimientos literarios, al centrarse en las diferencias entre el parnasianismo y el simbolismo, puede ser muy enriquecedora para el estudiante si se plantea correctamente. Sin embargo, el riesgo de que se quede en la memorización depende de cómo se aborde. Si solo se les pide que recuerden definiciones y características, puede convertirse en un ejercicio de memorización.

Unidad 8:

En la última actividad analizada se presenta una vez más la misma categorización, en primer lugar, está la de "interpreta" donde se incita a los estudiantes a observar fotografías de Dorothea Lange para que sean analizadas teniendo en cuenta diferentes aspectos.

1. Observa las fotografías de Lange y analízalas.
 - a) ¿Qué plano utilizan?
 - b) ¿Cuál es el punto de vista en estas fotografías?

2. Estas fotos fueron tomadas como testimonios de los efectos de la crisis económica. ¿cuál consideras es la finalidad de este trabajo artístico?

El análisis de los planos utilizados y del punto de vista en las imágenes requiere que los estudiantes no solo identifiquen los elementos compositivos de la obra, sino que también comprendan cómo estos aspectos contribuyen a la narrativa visual. La observación del plano les permite explorar cómo la perspectiva y el cuadro dirigen la atención del espectador, mientras que el análisis del punto de vista invita a reflexionar sobre el contexto desde el cual se presenta la escena. Este tipo de análisis permite a los estudiantes comprender cómo la técnica fotográfica puede influir en la interpretación emocional y social.

La segunda parte de la actividad implica que los estudiantes se enfrenten a la función documental de la fotografía. No se trata solo de observar las imágenes como arte, sino de situarlas en su contexto histórico y social, entendiendo que fueron tomadas con un propósito específico. Este análisis requiere una conexión entre el arte y la historia, promoviendo en los estudiantes un enfoque multidisciplinario y una profunda comprensión del papel del arte en la representación y la transformación social.

Lo anterior permite que los estudiantes interpreten las imágenes y lleguen a conclusiones basadas en su propia observación. El segundo ejercicio busca que el estudiante infiera a partir de imágenes que fueron tomadas como testimonio de los efectos de la crisis económica en donde el alumno pueda dar su opinión al respecto.

Seguido a esto, se presenta la categoría de "argumenta", en este espacio se le pide a los alumnos que vuelvan a interpretar el tema de las fotografías desde diferentes aspectos.

3. Interpreta el tema desde los siguientes aspectos. Ayúdate de la localización, la simbología y los demás elementos.
 - Condición socioeconómica que refleja.
 - Situación de desalojo que vivieron los campesinos.
 - El papel de la mujer en las crisis sociales.
4. Investiga sobre la vida y obra de Dorothea Lange en la red. Esto te ayudará a comprender sus fotos. Las actividades de esta categoría proponen un análisis profundo de las fotografías de Dorothea Lange, donde los estudiantes deben interpretar diferentes aspectos, usando elementos visuales y simbólicos. No obstante, estos dos ejercicios no implican del todo la construcción de argumentos, sino que se centran más en una simple búsqueda de información.

Con respecto a la categoría de "propón", el texto escolar brinda al estudiante un apartado del cual no se menciona su procedencia.

5. Lee este texto de Lange y responde.

Vi y me acerqué a la famélica y desesperada madre como atraída por un imán. No recuerdo cómo expliqué mi presencia o mi cámara a ella, pero recuerdo que ella no me hizo preguntas. No le pedí su nombre o su historia.

 - ¿crees que el trabajo de Lange tiene relación alguna con el existencialismo?, ¿Por qué?
Consideramos que, esta actividad está más orientada hacia lo argumentativo, ya que le pide al estudiante dar razones del por qué se relacionan.

En cuanto a la última categoría, que es la de la evaluación del aprendizaje, se les pide a los estudiantes que:

- Explica con argumentos por qué la fotografía puede ser considerada un arte. Ejemplifica tu respuesta. Con esta categoría los estudiantes pueden construir argumentos donde apliquen sus conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo del tema. Lo cual es un buen ejercicio para la reflexión crítica y la construcción del conocimiento, ya que el estudiante tiene una participación activa en el proceso de aprendizaje.

Análisis y discusión

Después de haber analizado el texto escolar y sus actividades pedagógicas, hemos podido evidenciar que cada unidad está compuesta por una serie de temas donde cada uno tiene diferentes actividades que cuentan con una categorización. Sin embargo, los ejercicios que plantea este material no corresponden con su categoría.

Lo dicho anteriormente se debe a que las actividades en diferentes ocasiones suelen confundir su objetivo principal. Esto sucede mayormente cuando se le pide al estudiante que argumente, el ejercicio que se propone está más orientado a la interpretación o búsqueda de información. Además, la categoría de "propón" no cuenta con ejercicios que le permitan al estudiante desarrollar un pensamiento crítico, sino más bien se les induce unos temas específicos sobre los cuales ellos tienen que averiguar. Lo que implica una contradicción pedagógica en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se pudo observar que las actividades implican que el estudiante base sus respuestas desde el nivel literal y no inferencial. Además, el contenido del tema de Literatura no brinda la información suficiente para que el estudiante desarrolle las preguntas. Lo que implica que el estudiante tenga que consultar los textos.

Sumado a esto, el texto escolar "Vamos a aprender Lenguaje" de grado 11, plantea seguir un modelo pedagógico constructivista. No obstante, gracias al análisis de las actividades que realizamos, se pudo evidenciar que no pertenecen completamente al modelo pedagógico constructivista, sino que preponderantemente tienden hacia el modelo pedagógico conductista.

Finalmente, para llegar a esta conclusión se tuvo en cuenta la idea general que define este modelo pedagógico constructivista, en donde el conocimiento es visto como un proceso de construcción auténtico del sujeto y no como una copia de conocimientos ya existentes en el mundo (Serrano y Parra, 2011).

En este sentido, Olmedo y Farrerons (2017), en su trabajo titulado *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en programas de Formación* afirman que:

La teoría constructivista se basa en que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en el que la persona participa activamente. Piaget da mayor importancia al proceso interno de razonamiento que a la manipulación externa. Por ende, se reconoce la influencia ejercida tanto por los sentidos como por la razón. El aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo e individual. (p. 9)

Así mismo, la definición del modelo pedagógico conductista que se tuvo es aquella en la que los estudiantes adquieren conocimientos a través de la memorización, es decir son receptores y repetidores de estos conocimientos sin llegar a alterarlos ni contextualizarlos (Pacheco et al. 2020).

Sumado a esto, Skinner (1970), en su trabajo titulado *Tecnología de la Enseñanza* señala que:

El maestro desempeña el activo papel de transmisor. Imparte sus experiencias. Da, y el estudiante toma. El discípulo enérgico se apodera de la estructura de los datos e ideas. Si es menos activo, el maestro le imprime los datos o le instila las ideas en su mente, o le inculca buen gusto o un afán de aprender. (p. 5)

Es decir que, en el modelo pedagógico conductista los estudiantes son vistos como receptores pasivos, dejando de lado aspectos como lo emocional y motivacional. No se consideren adecuadamente las experiencias previas, intereses o necesidades individuales, lo que puede resultar en una desconexión entre el aprendizaje y la vida real del estudiante.

Cabe agregar que, consideramos importante invitar a los docentes y comunidad en general a investigar más acerca de las actividades propuestas por los textos escolares y su impacto en el aula,

puesto que, solamente se encuentran investigaciones que se han centrado en la totalidad del texto escolar, como lo es el trabajo de Sandra Soler (2020), titulado *Los textos escolares en las aulas de clase. ¿Cómo analizarlos y usarlos críticamente?* Por esta razón, nuestra investigación exploratoria propone las actividades del texto escolar como objeto de estudio, dado que, es muy poco explorado, lo cual evidencia un vacío epistémico.

Conclusiones

El análisis hecho al texto escolar de grado 11 "Vamos a aprender Lenguaje" desarrollada por el Ministerio de Educación de Colombia dice tener un modelo constructivista en su totalidad, esta investigación exploratoria constata que no necesariamente corresponde a este modelo pedagógico.

Después de haber realizado el análisis logramos observar que solo ciertas actividades cuentan con este modelo, puesto que logran promover la construcción activa del conocimiento a través de ejercicios que implican la interpretación, la argumentación, la reflexión y la búsqueda de información; lo que es coherente con este modelo que busca centrar la atención en el alumno, en donde se le permita conectarse con el mundo y crear conocimientos a partir de la exploración.

Sin embargo, es importante destacar que algunas actividades están dirigidas por un modelo tradicional-conductista, al limitar la libre exploración, es decir condicionar las ideas propias del estudiante y la influencia de los contenidos en su vida cotidiana. Esta es una de las áreas que consideramos que requiere atención para permitir una mayor creatividad y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje por medio de los textos escolares.

Cabe agregar, que es necesario que los docentes realicen una revisión previa del material, ya que este no suele ser 100% confiable, puesto que el propósito y las categorías en el marco de las actividades no son coherentes con lo que presenta en su introducción.

En conclusión, se puede reconocer que el texto escolar no es un recurso indispensable, pero sí puede llegar a ser útil en el aula de clase, siempre y cuando el docente lo sepa manejar. Es decir, que sea capaz de arreglar las incongruencias que existen en los textos escolares.

Referencias

- Ajagan, L. (2007). Evaluando las evaluaciones. En Primer Seminario de textos escolares, realizado por el Componente de textos escolares de la Unidad de Currículo y gestión del MINEDUC (pp. 326-331). Santiago: LOM.
- Castro, E. (1994). El texto y el contexto cultural. Una reflexión sobre el impacto de la cultura electrónica visual en el aprendizaje y los textos escolares. Santafé de Bogotá: SECAB (acuerdo GTZSECAB).
- Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de L'Éducation*, 58(1), 165-185. <https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2663>
- Choppin, A. (2013). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia De La Educación*, 19, 13-37. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10790>
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En *El discurso como interacción social* (Vol. 2, pp. 367-404). Teun A. Van Dijk. <https://libroschorcha.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/el-discurso-como-interaccic3b3n-social-teun-van-dijk.pdf>
- Londoño-Vásquez, D. A., & Bermúdez-Restrepo, H. L. (2013). Tres enfoques sobre *los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64928567010>
- López, R., Díaz, B., Scarpetta, D., Coronado, J., Castañeda, D., Dique, C... *EL TEXTO ESCOLAR investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. (2015). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131041229/eltexto.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (s/f). Vamos a aprender Lenguaje. Mineducación. <https://clasesconsegundojesus.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/01/libro-lenguaje-11c2b0-vamos-a-aprender.pdf>
- Olmedo, N., & Farrerons, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en programas de Formación*. OmniaScience. <https://core.ac.uk/download/pdf/148622351.pdf>
- Pacheco, R. J. P., Miranda, L. C. B., & Enríquez, N. R. O. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 20*, 24(1), 117-133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Pardo, N. (2012). *Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227527004>
- Pérez Abril, Mauricio & Rincón, Gloria (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo Didáctico en Campo del Lenguaje. Bogotá. CERLALC
- Santos, (1987). El conocimiento de Sí-mismo, y su influencia en el rendimiento escolar.

- Serrano, J. y Parra, R. (2011). *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. LABOR. https://conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b_f_skinner_tecnologia_de_la_ensenanza.pdf
- Soler, S. (2020). *Los textos escolares en las aulas de clase. ¿Cómo analizarlos y usarlos críticamente?* (2020). Doctorado Interinstitucional En Educación - UDFJC. https://die.udistrital.edu.co/blog/pre_textos_para_maestrs/los_textos_escolares_en_las_aulas_de_clase_como_analizarlos_y_usarlos
- Torres, Y., & Moreno, R. (2008). *EL TEXTO ESCOLAR, EVOLUCION e INFLUENCIAS*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892004>
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4940>
- Valdés, A. S. (2003). *El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056835>
- Van Dijk, T. (1998). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 23-36. <https://pdfs.semanticscholar.org/f8e1/1e8fe6e078174cbfe9b4f17965d08babf5bf.pdf>
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 167-215. <https://revistas.um.es/ril/article/view/114181/108121>
- Van Dijk, T. (2013). Discurso y contexto. Editorial Gedisa.

Edgar Morin y la educación: una reflexión compleja para reubicar lo humano en el centro de una comunidad de destino*

Edgar Morin and education: the complex thought to replace the Human at the heart of a community of destiny

Fabienne Serina-Karsky

ISP-Faculté d'éducation, Institut Catholique de Paris, Francia
f.serina-karsky@icp.fr

Augustin Mutuale

ISP-Faculté d'éducation, Institut Catholique de Paris, Francia
a.mutuale@icp.fr

Resumen

Esta contribución tiene como objetivo presentar el trabajo de Edgar Morin relacionado con la educación a partir del cual se configura el paradigma de la educación compleja. Hemos decidido recorrer el camino que llevó a Morin a considerar una educación en el pensamiento complejo para colocar al ser humano en el corazón de una Patria para una comunidad de destino.

Palabras clave: Edgar Morin, educación en la complejidad, pensamiento complejo, comunidad de destino.

Abstract

The purpose of this contribution is to present Edgar Morin's research related to education from which the complex education paradigm is taking shape. The reading that we have chosen to make retraces the path that led Morin to envisage an education in complex thinking that allows us to place the Human at the heart of a Homeland Earth for a community of destiny. Edgar Morin, Complex Education, education, complex thought.

Keywords: Edgar Morin, complex education, education, complex thought.

Introducción: la reforma de la educación compleja

El propósito de esta contribución es presentar la obra de Edgar Morin sobre la educación, a partir de la cual se configura el paradigma de la educación compleja (Serina-Karsky, 2013). La lectura que hemos elegido hacer, recorre el camino que llevó a Morin a concebir una educación en el pensamiento complejo que ubicaría a los seres humanos en el corazón de una Tierra-Patria para una comunidad de destino, que él concibe también como comunidad de origen y de perdición (Morin y Kern, 1993).

Para entrar de lleno en la visión de la educación para el futuro que propone, Morin prevé una reforma cuyo interés radica en generar un pensamiento capaz de vincular y afrontar la incertidumbre

* Fabienne SERINA-KARSKY et Augustin MUTUALE, «Edgar Morin et l'éducation: la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin», *Tréma* [En línea], 54, L'éducation complexe: un nouveau paradigme? | 2020, DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6357> Versión española de Miguel Ángel MAHECHA, Universidad Surcolombiana, Colombia.

integrando un elemento clave, lo dialógico. Así, es posible concebir "nociones a la vez complementarias y antagónicas", vincular los saberes, pero también integrar lo que califica de conocimiento integral, basado tanto en la lectura del mundo en toda su complejidad como en la comunicación y la empatía. "Así, comprendo las lágrimas, las sonrisas, el miedo y la cólera viendo al *alter ego* como un *ego alter*, gracias a mi capacidad de sentir los mismos sentimientos que él" (Morin, 1999, 105-106).

Con estas palabras queremos decir que no se trata simplemente de una reforma de los planes de estudios, sino de una revolución que implica la interdependencia de todas las reformas y una regeneración de las relaciones humanas:

"La reforma del conocimiento y del pensamiento depende de la reforma de la educación, que depende de la reforma del conocimiento y del pensamiento. La regeneración de la educación depende de la regeneración del entendimiento, que depende de la regeneración del Eros, que depende de la regeneración de las relaciones humanas, que dependen de la reforma de la educación." (Morin, 2017, 122)

Lo humano está en el centro del complejo pensamiento de Morin cuando habla de una educación que combina dos formas de vivir: "el que ayuda a cometer menos errores, a comprender, a afrontar la incertidumbre, a conocer la condición humana, a conocer nuestro mundo globalizado, a beber de las fuentes de toda moral que son la solidaridad y la responsabilidad; el que ayuda a encontrar nuestro camino en nuestra civilización, a conocer la parte sumergida que, como la del iceberg, es más importante que la emergida, a defenderse y protegerse, a proteger a los propios" (Morin, Ardoino & Peyron-Bonjan, 2000, 35).

Para comprender mejor la importancia de la obra de Edgar Morin en el ámbito de la educación, intentaremos primero conocer al hombre que está detrás del *Método* para comprender la complejidad, antes de pasar a su visión antropológica de la educación, y después a una visión del mundo en la que la educación humana se convierte en el punto culminante de su pensamiento complejo. Más concretamente, nos centraremos en los problemas subyacentes que identifica en el sistema educativo, que le llevan a proponer ideas para una escuela considerada como un lugar donde se puede reformar el pensamiento para, como él dice, "reformar el pensamiento para repensar la escuela, repensar la escuela para reformar el pensamiento". De este modo, el planteamiento complejo no se propone como un remedio o una pócima mágica para salvar la escuela, sino más bien como un reto:

"Quienes no me han leído y me juzgan según las habladurías del microcosmos me atribuyen la extraña idea de que propongo una poción mágica llamada complejidad como remedio para todos los males de la mente. Al contrario, la complejidad es para mí un desafío que siempre me he propuesto asumir". (Morin, 1999, 10)

Edgar Morin, el hombre de la complejidad

¿Cómo presentar hoy a Edgar Morin? Podríamos empezar con una nota biográfica como la que figura en el diccionario biográfico *Maitron*¹, que, antes de detallar su trayectoria de hombre comprometido y científico, que le llevó a fundar un complejo corpus de pensamiento, describe a Edgar Morin, nacido David-Simon Nahoum el 8 de julio de 1921 en París, a partir de los siguientes elementos clave: sociólogo, investigador en el CNRS; combatiente de la Resistencia, miembro del PCF (1943-1951), compromiso anticolonial, miembro fundador de la revista *Arguments*². Como alternativa, puede consultar también la información pertinente de la página web del Centro Edgar Morin en el *Institut interdisciplinaire d'anthropologie du contemporain* adscrito al CNRS³ institución en la que hizo

1 NdT. *Le Maitron* es el nombre común de un conjunto de diccionarios biográficos del movimiento obrero dirigidos por el historiador Jean Maitron hasta su muerte en 1987, y luego por su sucesor, Claude Pennetier. Según Pennetier, el diccionario está "compuesto tanto por biografías importantes, científicamente establecidas, como por notas más breves que preservan la memoria de un nombre". https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Maitron

2 NdT. La revista *Arguments* Fue fundada en diciembre de 1956 (fecha de publicación del primer número) por Edgar Morin, Roland Barthes, Jean Duvignaud y Colette Audry, quienes constituyeron el comité editorial inicial. Este comité incluirá posteriormente a Dionys Mascolo, Serge Mallet, François Fetjő y Pierre Fougeyrollas. Kostas Axelos fue su editor jefe desde febrero de 1958. Dejo de ser editada a finales de 1962, después de 28 números, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Arguments>

3 <https://www.iiaac.cnrs.fr/rubrique32.html>, consultado el 15 de noviembre de 2020.

carrera, o de la página de la colección Morin en el *Institut Mémoires de l'édition contemporaine* (IMEC), presentándolo como una "figura mayor del debate intelectual contemporáneo", autor de una obra bajo la bandera de una "epistemología de la complejidad, en la encrucijada de la antropología social y las ciencias biológicas", que busca "identificar las estructuras fundamentales de la humanidad a través del estudio de fenómenos concretos" (Gouarné, 2013).

Pero, más allá de estos elementos que apuntan a la trayectoria de un intelectual y un científico, ¿quién es este hombre empeñado en volver a poner al ser humano en el centro?

Edgar Morin, hombre complejo

Como escribe el historiador Pascal Ory, "definir (delimitar, circunscribir, encerrar) a Edgar Morin es en sí mismo un ejercicio de estilo" (Morin & Ory, 2018, XXXI), tanto más difícil cuanto que es imposible limitarse, por así decirlo, a su obra intelectual, que se nutre de la vida de este joven eterno que ha entrado en el centenario de su vida. Porque, como bien dice su amigo Régis Debray, "Edgar es más que una gran mente: es un gran hombre vivo" (2016,17), que sigue proclamando que está aprendiendo a vivir con tanto fervor como en los albores de la década de 1970 en su *Diario de California*: "Mi frase 'a los cuarenta y ocho años, estoy aprendiendo a vivir' conmovió a algunos e hizo reír a otros. No tienen nada que aprender de la vida. Ocultan su ser dentro de su doctrina. Su yo es majestad, no confesión ni humildad. Ocultan sus ambiciones, sus deseos, sus defectos, sus delirios" (Morin y Ory, 2018, 894).

Edgar Morin saca a la luz y a la obra sus deseos, sus defectos y sus delirios: "No escribo desde una torre que me retira de la vida, sino desde el fondo de un torbellino que me envuelve en la vida" (2008, 176). Su obra autobiográfica, que inició en 1959 con *Autocritique*⁴, y que sigue escribiendo, combina experiencias profesionales y personales, encuentros y amoríos, compartiendo una visión profundamente humana de esta personalidad extraordinaria que se nos presenta en una intimidad que interpela nuestra propia humanidad. *Le Vif du sujet*, aparecido en 1969, es, según Ory, el sello autobiográfico de Morin, "como el río subterráneo que riega las raíces de la gran obra filosófica que se desarrolla al mismo tiempo en la superficie" (2018, XIV). Su *Journal de California*⁵ se publicó en 1970, seguido de un libro dedicado a su padre, *Vidal et les siens*⁶, en 1989, y *Mes démons*⁷ en 1994, en el que examina sus verdades y errores. Su vida amorosa aparece en *Edwige, l'inséparable* y *La rencontre improbable et nécessaire*⁸, que coescribió con su esposa Sabah Abouessalam en 2013. También publicó sus diarios en 2012, seguidos al año siguiente por *Mon Paris, ma mémoire*, y más recientemente, en 2019, un libro de memorias titulado *Les souvenirs viennent à ma rencontre*, en el que repasa los grandes temas y momentos que han marcado su vida.

Estos momentos autobiográficos se completan con entrevistas, como *Itinérance* con Marie-Christine Navarro (2006), y *Mon chemin* con Djénane Kareh (2008). También se le han dedicado libros, entre ellos uno de Emmanuel Lemieux titulado *Edgar Morin, L'indiscipliné* (2009), y *La pensée tourbillonnaire* de Jean Tellez (2009); asimismo, se han publicado números especiales de revistas, incluido un número especial de *Sciences Humaines* en 2013: *Edgar Morin, l'aventure d'une pensée*, o el Morin des *Cahiers de l'Herne* en 2016; obras documentales, como *Edgar Morin, Chronique d'un regard* de Céline Gailleurd y Olivier Bohler (2015).

Hombre de su tiempo, Edgar Morin también es activo en las redes sociales. Hace parte de nuestra actualidad, la escruta desde la distancia mientras reacciona a la realidad del momento para dar su punto de vista como ciudadano, hombre o investigador. Es un buen tuitero.

Autor prolífico, su obra incluye no sólo obras autobiográficas, sino también escritos científicos, artículos de prensa, una novela que escribió a los 17 años y que publicó en 2017, y una película,

4 NdT. *Autocritica*. Barcelona, Editorial Kayrós. Traductor, Jaime Muls de Liarás.

5 NdT. *Diario de California*. 1978. Madrid, Editorial Fundamentos. Traductor, Carlos Manzano.

6 NdT. *Vidal y los suyos*. 2009. Barcelona, Editorial Galaxia Gutenberg. Traductor, María Cordon y Malika Embarek.

7 NdT. *Mis demonios*. 1996. Barcelona, Editorial Kaydós. Traductor, Manuel Serrat Crespo.

8 NdT. En estos dos libros vemos la faceta de Morin hombre-pareja-compañero: *Edwige, l'inséparable* es el libro en donde Morin le rinde tributo a su esposa fallecida. En *La rencontre improbable et nécessaire*, cuenta, junto con su segunda esposa, Sabah Abouessalem, cómo se conocieron y por qué decidieron hacer vida juntos.

Chronique d'un été, que rodó en 1961 con Jean Rouch y que se convirtió en la película de culto del *cinéma vérité*. Sus obras han sido traducidas a veintiocho idiomas y publicadas en más de cuarenta países⁹. Ha recibido treinta y ocho doctorados honoris causa en todo el mundo (por citar sólo algunos países: Suiza, Italia, Portugal, España, Sudáfrica, Perú, Bolivia, Brasil, Argentina, etc.). Edgar Morin ha recibido numerosas distinciones. Francia lo nombró Gran Oficial de la Legión de Honor en 2016, así como Gran Oficial de la Orden Nacional del Mérito y Comendador de la Orden de las Artes y las Letras. Sin embargo, aunque hoy se le celebre, no siempre ha sido así, como él mismo señaló con humor cuando se publicó su libro *l'Ethique*¹⁰ en 2004, y fue recibido por críticos que alababan más la explotación superficial de semejante empresa que su contribución al campo del pensamiento. Más allá de las críticas de la prensa, Ory explica que "Morin, sociólogo ausente, se expone a la crítica de los sociólogos oficiales" (2018, XXV) por la elección misma de sus objetos de investigación, enraizados en la vida y en la parte sensible de la vida, en lo imaginario, cuya importancia descubrió cuando trabajaba en *L'Homme et la mort*¹¹; esto contribuyó a su marginación de la casta de los intelectuales franceses.

Criticado y alabado alternativamente, por los medios de comunicación y por sus coetáneos, Morin ha vivido el siglo XX y sigue abriéndose camino en el siglo XXI sin preocuparse por lo que se dice de él, fiel a su diálogo que le permite hablar con pensadores de diferentes procedencias, así como con ministros, en particular del Ministerio de Educación francés¹², e incluso con el Papa Francisco, que lo recibió en el verano de 2019 y con quien ha hablado, en particular, de la necesidad de ser más conscientes de nuestro destino común. Según François L'Yvonnet, es a través de este enfoque, del que "emerge una visión del hombre, tomado como parte del conjunto de la vida y del mundo", que Edgar Morin "es indiscutiblemente un pensador mayor" que ha "desempolvado el viejo humanismo estrecho, sin ceder a las sirenas de la deconstrucción" (L'Yvonnet, 2016, 9-10); siendo esta contribución mayor la del pensamiento complejo.

Edgar Morin, investigador de la complejidad

Morin admite que este pensamiento complejo le acompaña desde su más tierna infancia, gracias a la curiosidad demostrada por el pequeño Edgar, que ya era capaz de albergar en su mente dos ideas opuestas. Sin embargo, data su entrada en el conocimiento complejo a partir de *L'Homme et la mort*, publicado en 1951, y su toma de conciencia del problema de la complejidad a partir de su estancia en California en 1969, cuando fue invitado al Instituto Salk de Estudios Biológicos de San Diego. En el prefacio a la edición completa de *El Método*, publicada por Seuil en 2008, titulado "Misión imposible", reitera lo que considera la esencia de su planteamiento en estos términos (ya presentes en la contraportada del primer volumen, publicado unos años antes). "Necesitamos un método de conocimiento que exprese la complejidad de la realidad, reconozca la existencia de los seres y se acerque al misterio de las cosas". Aboga por "no disociar el conocimiento de la naturaleza de la naturaleza del conocimiento. Todo objeto debe concebirse en relación con un sujeto que conoce, enraizado a su vez en una cultura, una sociedad y una historia" (2008, 14). En su introducción general, concluye insistiendo en la necesidad que le impulsó a emprender esta colosal obra, que nos entrega en su *Método*, que entendemos, de acuerdo con su etimología griega, como un viaje.

"Me sentí poseído por la misma necesidad evidente de transubstanciación por la que la araña segrega su hilo y teje su tela. Me sentí conectado al patrimonio planetario, animado por la religación de lo que conecta, el rechazo de lo que rechaza, una solidaridad infinita; lo que el Tao llama el Espíritu del valle 'recibe todas las aguas que se vierten en él'" (Ibid., 48).

Es a raíz de esta profunda conmoción cuando se plantea para Edgar Morin la cuestión de la educación. "En mi opinión, el Método conduce necesariamente a una reforma del pensamiento, que a su vez exige una reforma de la enseñanza" (Ibid., 22). En un momento en el que tenía previsto escribir un "Manual para escolares, profesores y ciudadanos", que nunca vería la luz, en 1998 el entonces Ministro de Educación, Claude Allègre, le pidió que presidiera el consejo científico, compuesto por unas cuarenta

9 NdT. Para el caso de la recepción de Morin en América Latina, véase Gallegos, Miguel (2016).

10 NdT. Último tomo de su *Método*.

11 NdT. *El hombre y la muerte*. 1994. Barcelona, Editorial Kaydós. Traductor, Abraham Vélez de Cea.

12 Ver el libro escrito con el ministro Jean-Michel Blanquer: Blanquer, J.-M. & Morin, E. (2019). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. Paris : Odile Jacob, Auxerre : Editions « Sciences humaines ».

personalidades, de una comisión para reformar el contenido de la enseñanza, mientras que Philippe Meirieu fue nombrado presidente del comité organizador encargado de resumir las consultas realizadas en los institutos de enseñanza secundaria.

Aunque las propuestas de Morin no fueron adoptadas, fueron, según sus propias palabras, "la placenta de varios libros dedicados a reformar el contenido de la educación, en particular, *La Tête bien faite* (1999) y *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000)¹³" (*Ibid.*, 22). (*Ibid.*, 22); este último, gracias a la calidad de su patrocinador, la UNESCO, se difundió más allá de Francia, contribuyendo a extender la influencia de Morin y de su pensamiento sobre la educación a varios continentes, en particular a América Latina. Hoy en día, América Latina es el continente más receptivo al pensamiento complejo, y varias universidades llevan allí su nombre¹⁴. A estos libros se unirá *Enseigner à vivre*¹⁵ en 2014. Así pues, cuando hablamos de educación compleja, nos referimos ante todo a la visión antropológica de la educación de Morin, que sitúa al ser humano en el centro del conocimiento tanto intelectual como sensible, que él conecta constantemente utilizando las herramientas que desarrolla a tal efecto.

El planteamiento de Morin consiste en sacar a la luz lo que se ha olvidado. Aclara que no inventa el pensamiento complejo -que ya se encuentra en los grandes pensadores que siempre han descubierto la complejidad-, sino que saca de nuevo a la luz este pensamiento complejo poniéndolo en práctica.

Señala que el pensamiento humano "siempre se ha enfrentado a la complejidad, y ha intentado reducirla o traducirla", y que "toda gran filosofía es un descubrimiento de la complejidad, y luego sofoca otras complejidades cerrando un sistema en torno a la complejidad que ha revelado" (1999, 105). La pregunta que surge cuando hablamos de complejidad en la educación es "¿de qué manera es enriquecedor este pensamiento para entender a los demás, para aprender a vivir con los demás?". Una respuesta probablemente sea que nos enseña a vivir con nosotros mismos.

Podríamos aventurarnos a establecer aquí un paralelismo con la vida del propio Edgar Morin, que no busca honores sino "simplemente" vivir su vida, siguiendo su camino, con la determinación de no abandonar, de no dejar de lado, de no olvidar. Morin no hace carrera. No se presenta como un especialista experto en una cosa. La complejidad no es una especialidad. Morin no es un experto en complejidad, pero la complejidad es una cuestión que se plantea. Aquí llegamos a la diferencia entre el experto y el investigador. Aunque no es un experto en complejidad, Morin tiene conocimientos sobre lo complejo. Es un investigador de la complejidad. Mientras que un experto es un conocedor con certezas y soluciones, Morin se revela como un investigador de la complejidad que continúa en el camino del descubrimiento, sin saber lo que encontrará. Su trabajo no consiste en poner coto a las incertidumbres profesando su pericia y ofreciendo formación sobre esta cuestión que con razón le preocupa¹⁶, sino en seguir, como un aventurero, explorando la complejidad del mundo. Es un investigador que, a la vista de los campos que le quedan por explorar, se da cuenta, gracias a los conocimientos que ha acumulado a lo largo de los años, ¡del océano de su ignorancia!

A sus casi cien años¹⁷, Edgar Morin sigue abordando las complejas cuestiones de la educación como un "novato". El problema de la educación no debe resolverse únicamente en el ámbito de la ciencia, con sus leyes generales y necesarias, sino que debe estudiarse en la totalidad del ser humano; en particular, la praxis, la poesía, el mito, el deseo, el compromiso, la implicación, etc. Morin trata al ser humano y su educación como una aventura y un descubrimiento que sigue explorando.

13 NdT. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. 2002. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión. Traductora, Paula Mahler. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. 2001. Bogotá, Editorial Magisterio. Traductora, Mercedes Vallejo-Gómez.

14 NdT. <https://edgarmorinmultiversidad.org>

15 NdT. *Enseñar a vivir*. Barcelona, Paidós. Traductor: Núria Petit Fontserè.

16 Esta cuestión de la formación en el pensamiento complejo de Edgar Morin está particularmente en el centro del trabajo del grupo transdisciplinario *Reliance en complexité*, formado en el marco de la Cátedra UNESCO Edgar Morin. Para obtener más información, consulte el sitio web <http://www.reliance-encomplexite.org/>

17 NdT. Al día de hoy, noviembre de 2024, Edgar Morin cuenta con 103 años.

Las herramientas de la complejidad

¿Cómo aborda Edgar Morin la cuestión de la educación utilizando sus propias herramientas de pensamiento complejo? Estas herramientas se basan en siete principios, que él describe del siguiente modo: el principio sistémico u organizativo, el principio hologramático, el principio del bucle retroactivo, el principio del bucle recursivo, el principio de autonomía/dependencia (autoeco-organización), el principio dialógico y el principio de reintroducción del saber en todo conocimiento. Esto le llevó a introducir la noción de paradigma, porque "repitamos que la reforma del pensamiento no es programática, sino paradigmática, porque concierne a nuestra capacidad de organizar el saber" (Morin, 2011, 110). Por eso, en el *Método*, utiliza el pensamiento dialógico, que permite "combinar dos lógicas diferentes en un principio que no absorbe sus identidades ni su originalidad" (Mukungu Kakangu, 2007, 241), y la dependencia, "noción acuñada por el sociólogo Marcel Bolle de Bal que caracteriza los fenómenos de aspiración a una identidad individual (dependencia de sí mismo), a la fraternidad (conexión con los demás), a una identidad terrenal o a una identidad común (conexión con el mundo, ciudadanía terrenal), así como los fenómenos de convergencia horizontal de las disciplinas científicas (sistémica y complejidad)" (*Ibid.*, 408).

Como sociólogo, al igual que Bourdieu, con quien a menudo se le ha comparado e incluso enfrentado, se plantea una pregunta, moviliza sus herramientas para ver cómo se comportan en relación con la pregunta, y las pone a trabajar, dejando al mismo tiempo margen para la sorpresa al dejar que la pregunta interrogue a sus herramientas. El principio recursivo de la pregunta alimenta las herramientas, dándoles un poco más de alcance y pertinencia, y la realidad hace complejo el propio concepto. En otras palabras, el concepto de complejidad es complejo en sí mismo, porque se nutre de la experiencia y la realidad. No es sólo un concepto que surge de la imaginación del investigador en búsqueda, sino más bien el resultado del encuentro entre la realidad y la imaginación del investigador, a través de una interacción creativa que permite que el enfoque complejo se nutra de la complejidad de la realidad. Este punto es importante para comprender el objetivo educativo de Morin, en la medida en que demuestra que el pensamiento complejo movilizado para la educación está enraizado en la realidad educativa y nos lleva a pensar la educación en el contexto de la sociedad en la que existe.

Una visión antropológica de la educación: lo humano en el centro

Entonces, ¿de qué se trata esta educación vinculada al pensamiento complejo, que llamamos educación compleja para vincularla al trabajo sistémico de Morin? ¿De qué habla cuando dice educación? ¿Y de dónde habla? Eso es lo que vamos a intentar desvelar, a partir de la aportación esencial de su enfoque antropológico de la educación: volver a poner al ser humano en el centro.

"Lo que muere hoy no es la noción de hombre, sino una noción insular del hombre, aislado de la naturaleza y de su propia naturaleza; lo que debe morir es la autoidolatría del hombre, admirándose a sí mismo en la pomposa imagen de su propia racionalidad [...] Ha sonado el toque de difuntos para una teoría del hombre cerrada, fragmentaria y simplificadora. Ha comenzado la era de la teoría abierta, multidimensional y compleja". (Morin, 1979, 211)

Un desafío: aprender a vivir

No puede entenderse el pensamiento de Morin sobre la educación sin retomar lo que él considera el reto de la educación actual, el de educar a las personas para vivir, para aprender a vivir. Si la cuestión de la escolarización se limitara a la escuela como lugar de transmisión de conocimientos, la aportación de Morin, aunque importante, lo sería menos. La mayor aportación de Morin es el trabajo en profundidad que pide a la educación, volver a educar lo humano. ¿Cómo llegamos a ser humanos? Esta pregunta antropológica está en el centro de toda la labor de la educación, que consiste en apoyar, formar, enseñar, instruir, estudiar y aprender para llegar a ser humanos, en una sociedad, en un mundo. Para Morin, lo humano no está separado del mundo. Cuando habla de lo humano, habla de lo humano en toda su complejidad, de lo humano que ha situado en el centro de su método, tanto en su aspecto biológico como espiritual, moral, económico y social, de lo humano que situó en la trinidad bio-socio-antropológica cuando escribió *Penser global* (2016). Se trata de un ser humano que es, que vive, en un mundo. Así lo escribe también en *Enseigner à vivre*, cuando retoma la fórmula de Rousseau

sobre el sentido de la educación: "Vivir es el oficio que quiero enseñarle", señalando, sin embargo, que "la fórmula es excesiva, porque solo podemos ayudarle a aprender a vivir" (2014, 15), es decir, a existir: "para un ser vivo, existir es vivir (...) Vivir es el modo de existencia propio del individuo-sujeto" (1980, 192).

En el prólogo de *La tête bien faite*, Morin expone, además de la definición de educación que encuentra en el *Robert*¹⁸ como la "*mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain; ces moyens eux-mêmes*", [la puesta en práctica de los medios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; estos medios en sí mismos], la misión del didactismo, es "fomentar el aprendizaje autodirigido, despertando, suscitando y promoviendo la autonomía de la mente" (1999, 11). Esta autonomía de la mente debe ir acompañada del "principio de autoexamen, que antes se llamaba introspección" importante para Montaigne y otros autores, porque "situarse siempre en su saber es una necesidad: el conocedor debe integrarse en su saber, idea absolutamente clave y fundamental" (Morin *et al.*, 2000, 35).

Así, "la educación debe contribuir a la autoformación del individuo (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a ser ciudadano" (1999, 71).

Morin se une así a Rousseau, uno de los autores que más aprecia precisamente por haber sido un autodidacta que no estuvo "sometido a la 'impronta' de las ideas dominantes", y al que también se siente próximo porque Rousseau comprendió que "en el progreso hay también una degradación, que en la civilización se produce la pérdida de lo que era 'naturalmente' virtual en el hombre, y ello no le impide pensar en una sociedad mejor". No obstante, se diferencia de Rousseau al señalar que mientras éste, por "la fuerza creadora de este pensamiento autónomo [...] se opone a los filósofos, yo los mantengo unidos en mi mente. Son dialógicos en mi universo mental" (2016, 28).

Esta diferencia la encontramos entre ambos pensadores educativos cuando proclaman que la educación está dedicada a formar al hombre y al ciudadano. Mientras Rousseau separa a los dos y elige formar uno u otro, Morin opta por mantenerlos juntos. Se plantea así la cuestión de la autonomía. Pero, se trata de avanzar hacia la autonomía de cada persona para que pueda integrarse a la sociedad a la que pertenece y contribuye.

Sin embargo, el bucle individuo-especie-sociedad, que permite a cada uno asumir su condición humana, no es entendido por él como fatalismo. Morin no está en el determinismo de "*Jacques le Fataliste*" de Diderot. No se trata de sufrir el propio destino sino de aceptarse a sí mismo, de acogerse como humano, de no buscar ser otra cosa que humano y plenamente humano. No es un gesto de abandono sino una dinámica positiva de creación. Aceptar la propia condición humana no significa entrar en la desgracia, significa involucrarse y desplegarse en la realidad humana que se compone de *Epiphania* y *Katastrophê*. Aquí es donde Morin también se revela como pascaliano. El ser humano es un junco pensante, con sus fragilidades y sus límites, pero también con sus recursos fértiles y su dinámica creativa. Se encuentra en una especie de estoicismo que no es del orden del fatalismo pero que corresponde a una capacidad de lectura que le permite aceptar su condición humana en su libertad, como ser de decisión. El hombre no está confinado a una condición geográfica y espacial. Siempre hay una dinámica, ligada a una temporalidad, que forma parte de un horizonte de esperanza.

Así, la escuela debe ser el lugar de educación que sirva para formar a este ser humano, para hacerlo ser humano, pero también ciudadano. La escuela es el lugar para experimentar el devenir humano desde temprana edad, a través de la transmisión, el aprendizaje, la convivencia. Y esta escuela no es un lugar al aire libre. Ella no está aislada. Ella es parte de la sociedad y tiene relaciones complejas con la sociedad. Es un lugar donde intentamos unirnos para transmitir y adquirir conocimientos diferentes. Un lugar móvil y no fijo, donde el conocimiento evoluciona al mismo tiempo que la sociedad, que a su vez evoluciona al mismo tiempo que las personas que llegan de fuera a ese lugar móvil que es la escuela. Estamos en el centro de la noción de relación en educación, con estos dos términos que se

18 NdT. El Diccionario *Robert* constituye autoridad en el medio francófono. Para el caso hispano es el DRAE: Del lat. *educatio*, -*onis*. 1. f. Acción y efecto de educar. Sin.: enseñanza, instrucción, formación, docencia, pedagogía, aprendizaje, aleccionamiento, ilustración, adiestramiento, cultura, entrenamiento. Ant.: analfabetismo, incultura, ignorancia. 2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. f. Instrucción por medio de la acción docente.

median entre sí: el del vínculo o reconocimiento mutuo y el del movimiento hacia una intencionalidad educativa. ¿Cómo podemos conectar todos estos elementos? Estamos aquí en uno de los dos desafíos que, según Morin, son constitutivos de la complejidad: el de conectar, el otro es el de afrontar la incertidumbre.

El desafío de conectar personas, escuelas, saberes establecidos, conocimientos en proceso de creación, en desarrollo, personas en proceso de devenir... La cuestión de la escuela plantea la cuestión de la comunidad que, según Morin, es esencial, como veremos más adelante, en particular, a través de la contribución de su trabajo sobre la cuestión de la comunidad del destino para una era planetaria. La escuela es un lugar donde se crea y vive una comunidad educativa -con profesores, alumnos, personal administrativo, de recepción y de dirección- en torno a la cual se viven historias humanas con su cultura particular, sus proyectos, sus vidas. El pensamiento complejo de Morin es ante todo una conciencia de que la persona que vemos no es una persona genérica sino una persona que tiene una historia, con múltiples filiaciones y un proyecto.

Por lo tanto, la visión de la educación de Edgar Morin está ahí. Se trata de situar al ser humano en el corazón de un sistema y proporcionarle las claves necesarias para aprender a vivir en un mundo común. Esto nos permite, a partir de ahora, ver de qué manera el enfoque complejo que propone no constituye un remedio para la escuela, ya que su objetivo no es decir que la escuela está enferma, sino que es un desafío.

La misión de los educadores

Morin plantea este desafío, retomando la pregunta de Kant y Marx: ¿quién educará a los educadores para educar mejor?

Responde a este interrogante poniendo, en el corazón de la profesión de educador una misión, llevada a cabo por educadores esclarecedores "animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y regenerar la enseñanza" (1999, 115). Esta misión es una misión de transmisión, que requiere una condición indispensable, caracterizada por Platón como eros, que es, al mismo tiempo, deseo, placer y amor; "deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento, amor por quien es enseñado [...] La fe misión de Eros constituye el circuito recursivo de la trinidad secular, donde cada uno de los términos nutre al otro" (1999, 116).

También insiste en este elemento cuando dialoga con los jóvenes del liceo parisino Jacques-Decour, el antiguo liceo Rollin en el que él mismo estudió, diciendo que "no tiene sentido distribuir el conocimiento en fragmentos", pero tenemos que amar lo que hacemos y amar a las personas que tenemos delante" (2002, 28).

También entiende la misión del educador como una misión personal:

"Misión personal que permite reconocer la calidad humana del estudiante, mostrarle amabilidad y atención, y no rechazo catalogándolo como cretino o débil. Misión personal que, enseñando comprensión, hace que las personas comprendan la necesidad inmediata de comprensión en el aula, demuestra allí su comprensión y debe recibir comprensión a cambio. Misión personal que comprende que el peor mal es la humillación ajena y le otorga conciencia al estudiante, porque lo peor en las relaciones humanas es la humillación recíproca. El camino: escapar del círculo vicioso de la humillación para encontrar el círculo virtuoso del reconocimiento recíproco." (2014, 68)

Morin insiste en la importancia de la comprensión, a la que llama madre de la benevolencia, que es constitutiva de lo que debe ser el corazón de la vida en sociedad para permitir "la plena humanidad y la plena dignidad de los demás". Así, "la comprensión, la benevolencia, el reconocimiento permitirán no sólo una vida mejor en la relación maestro-maestro, en cualquier relación de autoridad, en cualquier relación humana, sino también combatir el mal moral más cruel, más atroz que un ser humano pueda cometer con otro ser humano: la humillación. El conflicto no puede abolirse por completo, pero sí puede reducirse o superarse mediante la comprensión. La armonía que suprime todo antagonismo es imposible e incluso indeseable. ¡Pero qué progreso ético si nos desviamos menos, si entendemos mejor! ¡Eso sería continuar con la hominización!" (*Ibíd.*, 121)

La misión docente debe, por tanto, responder a cinco objetivos educativos que están vinculados entre sí y se retroalimentan, a saber: una cabeza bien formada, enseñar la condición humana, aprender a vivir, aprender a la incertidumbre y educación cívica. Finalmente, Morin desglosa esta misión docente en seis puntos:

1. Proporcionar una cultura que nos permita distinguir, contextualizar y globalizar para enfrentar problemas fundamentales;
2. Preparar las mentes para responder a los desafíos que plantea la creciente complejidad de los problemas;
3. Preparar las mentes para afrontar las incertidumbres mediante el descubrimiento del "Universo, la vida, la humanidad" pero también "promover en ellas la inteligencia estratégica y la apuesta por un mundo mejor";
4. Educar para el entendimiento humano entre lo cercano y lo lejano;
5. Enseñar la afiliación con el país e introducir la afiliación con la región¹⁹;
6. Enseñar ciudadanía terrenal enseñando a la humanidad en su unidad antropológica y en sus diversidades individuales y culturales, así como en su comunidad de destino en la era planetaria, donde todos los humanos se enfrentan a los mismos problemas vitales y mortales (pp. 116-117);

Tantos puntos esenciales que no duda en compartir con los futuros profesores a quienes conoció en particular en 2019 en el marco de cuatro seminarios en la Universidad de Montpellier, titulados: "El desafío de las complejidades: problemas y métodos"²⁰.

El desafío de la escuela

Se trata, por tanto, cuando pensamos en la educación desde el enfoque de la complejidad, de tener en cuenta la misión docente como elemento constitutivo de la construcción de este nuevo paradigma educativo, y no de arreglar el paradigma existente. De hecho, Morin no trae a la escuela la complejidad para curarla y, en este sentido, la complejidad no es ni un remedio, ni un dispositivo, ni una pluralidad de herramientas. La complejidad está ahí para definir y especificar la escuela. La pregunta de Morin no es si uno está satisfecho o no con la escuela sino "¿para qué sirve la escuela?". Sin embargo, si comparte la opinión según la cual el objetivo de la escuela es comunicar conocimientos, Morin proclama su asombro al constatar la ceguera que reina "sobre lo que es el conocimiento humano, sus mecanismos, sus debilidades, sus dificultades, sus tendencias al error". así como la ilusión" y proclama la necesidad de "introducir y desarrollar en la enseñanza el estudio de las características cerebrales, mentales, culturales del conocimiento humano, de su proceso y de sus modalidades, disposiciones tanto psicológicas como culturales que le hagan correr el riesgo de error o ilusión". (*Ibid.*, 78).

De ahí su propuesta en torno a los siete conocimientos (2000), que permitirían poner al ser humano en el centro de los conocimientos que considera necesarios para educar a todo hombre del futuro, y que son:

1. La ceguera del conocimiento: error e ilusión;
2. Los principios del conocimiento pertinente;
3. Enseñar la condición humana;
4. Enseñar la identidad terrenal;
5. Enfrentar las incertidumbres;
6. Enseñar comprensión;
7. La ética del género humano.

Al defender la necesidad de admitir el carácter transdisciplinario del conocimiento, así como el de relacionar el objeto con el sujeto y su entorno, Edgar Morin intenta, a través del *Método*, concebir como vinculado lo que hasta ahora se consideraba inconexo, en una forma dialógica. enfoque que nos

19 NdT. Dice el original : « Enseigner l'affiliation à la France et introduire l'affiliation à l'Europe. » La traducción española trasciende la frontera estándar.

20 Videos en líneas disponibles para en el sitio web de la Universidad de Montpellier: <https://video.umontpellier.fr/search/?q=edgar+morin>

permite conocer, al mismo tiempo, las globalidades y lo particular. Extendida a la educación, la complejidad implica "reformular el pensamiento para reformar la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento", como recomienda Morin en *La tête bien faite*.

Esta revolución que sitúa el conocimiento humano en el centro de la educación no puede entenderse como un remedio para una situación de crisis en la escuela, incluso si la escuela está en crisis, e incluso si, como él mismo admite, estamos más interesados en Morin que en tiempos de crisis. Tengamos cuidado, nos dice Morin, de no ceder a "soluciones ilusorias y regresiones de conciencia" que son concomitantes con la toma de conciencia y las reformas que exige la crisis. Sobre todo, porque "¡la conciencia siempre llega tarde!" (2002, 61).

Sin embargo, el pensamiento complejo puede movilizarse con buenos resultados cuando se analiza la escuela en crisis, aunque esto no constituya su desafío, porque tiene en cuenta, desde el principio, la complejidad de la escuela y proporciona elementos para pensar sobre la escuela que nos gustaría.

Si la educación por sí sola no puede cambiar la sociedad, contribuye a "formar adultos más capaces de afrontar su destino, de prosperar en sus vidas, de reconocer errores e ilusiones en el conocimiento, las decisiones y las acciones, de comprenderse mejor unos a otros, más capaces de afrontar las incertidumbres, más adaptados a la aventura de la vida. En el centro de la crisis de la enseñanza está la crisis de la educación. En el centro de la crisis educativa se encuentran los fracasos a la hora de enseñar a vivir. Saber vivir, un problema de todos y cada uno, está en el centro del problema de la crisis educativa" (2014, 49).

Sin embargo, saber vivir requiere estudiar la incompreensión y al mismo tiempo educar para la comprensión. De hecho, "el entendimiento mutuo entre los seres humanos, tanto cercanos como extraños, es vital para que las relaciones humanas emerjan de su estado bárbaro. De ahí la necesidad de estudiar la incompreensión, en sus raíces, sus modalidades, sus efectos. Un estudio de este tipo es tanto más necesario cuanto que no se centraría en los síntomas, sino en las causas del desprecio, el racismo y la xenofobia. Constituiría al mismo tiempo una de las bases más seguras de la educación para la paz interior de cada persona y la paz general entre los seres humanos" (Ibíd., 53).

Cuando miramos la escuela en crisis -tal como la vivimos hoy, generando incompreensiones y fenómenos de violencia- la dificultad radica en que la crisis nos coloca en una situación de emergencia, mientras que el pensamiento complejo invita, no sólo a tratar de responder concretamente cuando hay una emergencia, sino también nos invita a situarnos en el futuro. Se trata de dar pescado a los que tienen hambre, y al mismo tiempo enseñarles a pescar. El pensamiento complejo no existe para resolver problemas sino para proporcionar una forma de abordarlos. Es una forma de leer el mundo, de acumular experiencia, de ir más allá de lo fragmentado. Adoptamos entonces la forma de ver el mundo con sus inferencias con un pensamiento que convoca, por ejemplo, lo geográfico, lo biológico o incluso lo físico integrando la extensión, el espacio, así como la vitalidad a través de la creación, y la dimensión del tiempo, de cronos.

Ser humano

Al introducir así el espacio, el tiempo, la carne, la voz, el pensamiento complejo introduce al ser humano, que es él mismo una palabra, una voz, una carne, que forma parte de su propia evolución personal, singular, al mismo tiempo que habita la historicidad del presente, del pasado y tiempo futuro. ¿Cómo podemos entonces situar el pensamiento de Morin en este "¿Para qué sirve la escuela?".

Definir la escuela según Morin, siguiendo a Rousseau y la formación de *Emilio*, significa no reducirla a la enseñanza y a la adquisición de habilidades. Sin embargo, se puede crear confusión con el proyecto educativo de la complejidad que puede entenderse como una petición relativa al hecho de formarse y convertirse en expertos en modelización social, cuando se trata de formar en una capacidad dialógica de análisis contextual del mundo común, así como el compromiso inteligente como ciudadano de la Patria. Aquí es donde sería posible imaginar la felicidad de alegrarse de vivir junto a Morin.

La gran cuestión educativa del devenir humano sería la de "¿cómo aprender a vivir juntos, en paz y previsión?". Morin llama a esto "la noción de buen vivir o vivir bien, [que] abarca todos los aspectos positivos del bienestar occidental, rechaza los aspectos negativos que causan infelicidad y abre el camino a una búsqueda del buen vivir que incluye aspectos psicológicos, morales y morales. aspectos de solidaridad y convivencia. Esto supone "introducir en la preocupación educativa el vivir bien, el *savoir-vivre*", el "arte de vivir" porque "la aspiración a vivir bien requiere la enseñanza del saber hacer en nuestra civilización" (Ibid., 23-24). Morin señala que la escuela no proporciona "preocupación, cuestionamiento, reflexión sobre la buena vida o el buen vivir. Sólo enseña de manera muy incompleta cómo vivir, fallando en lo que debería ser su misión esencial" (Ibid., 40). Esta es la razón por la que la reforma educativa "requiere una regeneración de Eros en ambos lados" (Ibid., 120) como hemos visto ya.

Es también lo que indica Edgar Faure cuando habla de las habilidades interpersonales, que, situadas en el centro de la educación, llama "aprender a ser":

"La educación, para formar este hombre completo cuya realización se hace más necesaria a medida que limitaciones cada vez más duras desgarran y atomizan cada vez más a cada ser, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, *ad hoc*, conocimientos definitivos, sino de prepararse para desarrollar, a lo largo de la vida, conocimientos en constante evolución y de "aprender a ser. (Faure, 1972, XVI)

Estar en el mundo

Morin aporta lo otro. Nos saca de nuestras certezas, nos permite explorar el mundo y explorarnos a nosotros mismos. Estamos así en el mundo siendo un mundo en nosotros mismos. No podemos hablar sólo del ser humano económico, político, biológico... Morin nombra al hombre en la tríada "individuo-sociedad-especie" y en sus múltiples dimensiones *faber, sapiens, economicus, ludens, déliriens, demens*. Precisa que se trata efectivamente de una cuestión que debe discutirse a nivel antropológico porque "la sociedad vive para el individuo, que vive para la sociedad; La sociedad y el individuo viven para la especie, que vive para el individuo y la sociedad" (2008, 1920), siendo cada uno de estos elementos intrínsecos a la complejidad humana, invitándonos así a considerar el significado de todo desarrollo humano como "desarrollo conjunto de los individuos". autonomía, participación comunitaria y conciencia de pertenencia a la especie humana" (2014, 105).

El pensamiento complejo no es un pensamiento que clasifica o enajena. Al contrario, es un pensamiento que permite abrirse, estar en interacción. Es un pensamiento en movimiento permanente, porque el mundo está en movimiento y el otro está siempre en movimiento. Es un pensamiento curioso sobre lo que sucede a nuestro alrededor, que no se detiene en una sola certeza. Es un pensamiento de apertura, de libertad. El ser humano siempre se abre al mundo. Morin no busca hacer una síntesis del ser humano, sino pensar a partir de lo que ya está, de lo nuevo, de lo que aún está presente. Se trata a la vez de Se hace camino al andar, de Antonio Machado, y el *Señor Profesor*, de Søren Kierkegaard: "Mientras el muy ilustre y especulativo *Señor Profesor* explica todo lo que existe, ha olvidado distraídamente cómo se llama a sí mismo, que es un hombre, simplemente un hombre... (2008, 545).

El aporte fundamental de Morin es regresar al ser humano al centro del juego, cuando lo hemos olvidado en las noosferas, en las acciones y en la experiencia. Hemos olvidado lo que somos. Saca del olvido la pregunta "¿quiénes somos?" No es que no lo hayamos estado, es que lo hemos olvidado, por distracción. No dice que no lo sabíamos, sino que hemos olvidado todo lo que nuestros antepasados produjeron en cuanto a las estaciones, así como hemos olvidado que el niño ya había adquirido conocimientos científicos cuando entró en la escuela. Nos apresuramos a ponerle el ropaje de estudiante y tratamos de enseñarle lo que ya sabe, en lugar de compartir el conocimiento que lleva dentro. Como resultado, hacemos que el niño olvide lo que sabe. Así es como la escuela borra, como sin darse cuenta, el conocimiento que el niño lleva dentro.

Además, al proporcionar al niño el descubrimiento de sí mismo y del mundo, la complejidad introduce tolerancia. El otro no puede definirse en relación a su color, a su cultura. Constituye una

mezcla de muchas cosas; estas cosas son en sí mismas dinámicas. No es un simple ponqué para compartir. Es lo vivo, lo biológico. El mundo se crea, se autocrea y se recrea. Porque, incluso en su destrucción, siempre hay algo nuevo. Estamos en un pensamiento dialógico que se nutre de dos fuerzas.

La entrada de lo dialógico nos permite dialogar con los demás, no para encontrar juntos una síntesis, sino para compartir diferencias y otros lugares comunes. La dialéctica, en Hegel, por ejemplo, está más en el registro de una síntesis, de un punto de estabilización definitiva. Edgar Morin continúa en un movimiento que continúa como podemos encontrar en la dialéctica de Schleiermacher "y si, y si...", abriéndose siempre con un "si", que nunca se resuelve en una síntesis. Aquí es lo nuevo lo que provoca que la síntesis se cuestione y continúe el diálogo. Lo dialógico es un diálogo permanente que, por lo tanto, no busca lograr una síntesis sino una inteligibilidad de las cosas al caminar, al ponerse a trabajar, donde uno no se pierde en el otro, o no se pierde en el nosotros. No es una palabra que nos convierta en un "nosotros". Siempre queda un "yo" y un "tú" en el trabajo. La educación que ofrece Morin permite así formar al hombre que podrá incorporarse a una comunidad de destino.

Educación compleja para una comunidad de destino

Al situar al hombre en la cuestión del devenir humano, podemos agregar que "la educación puede considerarse como una respuesta a la pregunta: ¿cómo alcanzar el objetivo que una comunidad se propone alcanzar para una generación futura?" (Mutual, 2017, 47)

El mundo como utopía, la utopía como mundo

Esta pregunta nos permite entrar en un objetivo de la educación que incluye una visión que podemos calificar de utópica en cuanto introduce la cuestión de lo maravilloso, la sorpresa, lo sobrenatural, lo mágico, el sueño que surge y hace posible las cosas. Así, según Oscar Wilde, "no vale la pena mirar un mapa del mundo que no incluya la Utopía, porque deja de lado el único país donde la humanidad todavía está aterrizando. Y cuando la Humanidad aterrizó allí, mira más allá y, al ver un país mejor, iza sus velas" (Wilde, 1990, 42). Decir que hay algo posible, que el mundo no es una fórmula matemática, es dejar entrever una utopía. El mundo es a la vez real y utópico, así como la reforma que pide Morin es a la vez utópica "porque fuerzas gigantescas de la ilusión y el error se oponen a ella" y realista "porque está en las posibilidades concretas de la humanidad en la etapa actual de la era planetaria." (2008, 2394-2395).

Si esta cuestión de la utopía es esencial para construir el mundo del mañana, ¿cómo podemos educar para la utopía? Si perdemos la utopía, perdemos el sentido del mundo, lo reducimos a lo que hay, lo normalizamos. Sin embargo, el mundo es romance, un sueño loco que nos permite descubrir al otro, al extraño, al desconocido que nos permite convertirnos a nosotros mismos, en otros. El mundo que es el mundo matemático es el que resuelve el problema mientras que el mundo de la utopía y los sueños locos es el que siempre se abre a algo nuevo, a una posibilidad. Es el mundo de la libertad según Kierkegaard: el futuro es la libertad. Entiende la decisión que se puede tomar, qué es diferente del futuro, qué es lo que pasará y qué ya sabemos. Ésta es la diferencia entre las dos películas *It's a Wonderful Life* "Qué bello es vivir" (1946) de Capra y *Back to the Future* "Volver al futuro" (1985) de Zemekis. Por un lado, George Bailey entiende que, a través de sus acciones, tiene la libertad de cambiar el futuro y, por otro lado, Marty MacFly busca reparar el pasado en relación con un futuro que ya conoce. Cuando Morin habla de futuro, lo hace más en el sentido de futuro según Kierkegaard:

"Lo posible corresponde exactamente al futuro. Lo posible es el futuro de la libertad y el futuro es lo posible del tiempo". La dialógica produce esto. Caminamos. Esto sorprende porque no nos detenemos, sino que la vida se revela en la relación con los demás como un continuo devenir.

Ciudadano del mundo

La relación entre hombre y ciudadano es una cuestión a la que se dedica Rousseau. Así, entrena al hombre y es este hombre quien se convertirá en ciudadano. Es el *Emilio*, educado, quien firmará el contrato social. Morin también piensa en el hombre y en el ciudadano juntos cuando se interesa por la

educación. Al mismo tiempo, aprendemos a asumir nuestra condición humana y a convertirnos en ciudadanos. Se trata de asumir una responsabilidad: estoy en una sociedad, tengo que asumir una responsabilidad, una responsabilidad social y planetaria. Somos responsables del mundo. Con Morin encontramos la famosa declaración de Diógenes de Sínope: "Soy ciudadano del mundo". La ciudadanía no se detiene en un espacio geográfico. Somos ciudadanos de una patria. Es como ciudadano de esta Tierra-Patria que soy responsable tanto de la Tierra como de quienes la habitan. La condición humana pasa, por tanto, por cuidar el desarrollo integral de la persona, a nivel físico, espiritual, emocional y social. La dimensión inclusiva está en el centro de esta educación porque implica ver a la persona en su totalidad y no reducida a una discapacidad. Es necesario verlo en su totalidad y, por tanto, en su condición humana, teniendo en cuenta sus límites.

El ciudadano educado en la complejidad está atento a la dignidad de cada persona, en una forma de ciudadanía universal, como el buen samaritano que no pregunta el origen de quien ve sentado en el suelo. Para utilizar las palabras de Simone Weil, se trata de una "atención creativa [que] consiste en prestar realmente atención a lo que no existe. La humanidad no existe en carne inerte y anónima al costado del camino. El samaritano que se detiene y mira, sin embargo, presta atención a esta humanidad ausente, y las acciones que siguen atestiguan que se trata de una atención real" (Weil, 136, 66). Simone Weil insiste en prestar atención a la humanidad de los demás que nos hace humanos y que da impulso a cada acción. Así, en la relación educativa, la solicitud representa una pedagogía misericordiosa que no se limita a "cuidar del otro" según Levinas, sino que se aventura a "conducirlo hacia" San Agustín como intencionalidad educativa en vista del reconocimiento de la dignidad de cada persona en un mundo común y no uniforme (Mutuale, 2017).

El ciudadano formado en la escuela de la República de Jules Ferry se sitúa en la perspectiva de la derrota de 1870 contra Alemania con la pérdida de Alsacia y Lorena considerada como una victoria de la educación cívica del maestro prusiano. Era necesario formar un soldado de la república, fiel a las leyes de su patria y necesariamente valiente para asegurar la protección de la nación. Hoy, según Morin, debemos ampliar la noción de ciudadano porque "la conciencia y el sentimiento de nuestra pertenencia y de nuestra identidad terrena son vitales hoy. Por tanto, debemos contribuir a la autoeducación del ciudadano nacional²¹ y proporcionarle conocimiento y conciencia de lo que significa una nación. Pero también debemos ampliar la noción de ciudadano a entidades que aún no tienen instituciones completas, como Europa para un europeo, o que no tienen ninguna institución política común, como el planeta Tierra²²" (1999, 84-85).

Morin presenta al ciudadano del mundo, aquel que ya no se detiene en su país y que apoya todas las causas humanas a su alcance. Desde Levinas que pide responsabilidad por el rostro del otro, Morin introduce la complejidad al pensar en la responsabilidad por el rostro del otro en el mundo. Somos responsables de la condición humana o de la dignidad humana, que debemos celebrar juntos, para que no haya personas excluidas. Esto plantea la cuestión de saber vivir juntos, de aprender a vivir juntos y a vivir bien juntos como hemos visto anteriormente, para lo cual Morin considera una ética planetaria²³.

Refiriéndose a Kant, Morin plantea el principio de hospitalidad universal como la primera lección ética de la era global, que es aquella que "nos pide que demos la bienvenida al migrante y lo adoptemos en nuestra comunidad. El humanismo planetario es a la vez productor y producto de la ética planetaria. La ética planetaria y la ética de la humanidad son sinónimas" (2008, 2380).

21 NdT. 'français' dice el original.

22 NdT. Latinoamérica y el Caribe en nuestro caso.

23 NdT. Vivir juntos en las buenas y en las malas. Confróntese con el libro de Susan Sontag, Ante el dolor de los demás, en especial esta cita que ilustra un caso actual: *¿Quién cree en la actualidad que se puede abolir la guerra? Nadie, ni siquiera los pacifistas. Sólo aspiramos (en vano hasta ahora) a impedir el genocidio, a presentar ante la justicia a los que violan gravemente las leyes de la guerra (pues la guerra tiene sus leyes, y los combatientes deberían atenerse a ellas), y a ser capaces de impedir guerras específicas imponiendo alternativas negociadas al conflicto armado. Acaso sea difícil dar crédito a la determinación desesperada que produjo la convulsión de la Primera Guerra Mundial, cuando se comprendió del todo que Europa se había arruinado a sí misma. La condena general a la guerra no pareció tan fútil e irrelevante a causa de las fantasías de papel del Pacto Kellogg y Briand de 1928, en el que quince naciones importantes, entre ellas Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Alemania, Italia y Japón, renunciaron solemnemente a la guerra como instrumento de su política nacional; incluso Freud y Einstein fueron atraídos al debate en 1932 con un intercambio público de cartas titulado «¿Por qué la guerra?» 2003, 8.*

Luego, Morin plantea nueve mandamientos que son conciencias cruciales para una antropopolítica que integre los imperativos de la ética planetaria.

El tercer mandamiento plantea "la conciencia de que las relaciones entre humanos están marcadas por la incompreensión, y que debemos educarnos para comprender no sólo a quienes están cerca de nosotros, sino también a los extraños y distantes en nuestro planeta". En cuanto al séptimo mandamiento, establece el principio de "responsabilidad y solidaridad hacia los hijos de la Tierra", extendiendo a través del octavo mandamiento "el futuro de la ética de la responsabilidad y la solidaridad con nuestros descendientes (Hans Jonas), de ahí la necesidad de una conciencia de teleobjetivo que apunta alto y lejos en el espacio y el tiempo" (*Ibid.*, 2378-2379).

El noveno mandamiento establece la conciencia de la Tierra-Patria como comunidad de destino, lo que presupone una formación que permita "el arraigo en uno mismo de la identidad nacional, de la identidad europea, de la planetaria. Somos verdaderamente ciudadanos, decíamos, cuando nos sentimos unidos y responsables" (*Ibid.*, 2379).

Morin nos lleva tras un deber humanista que "es claro y se confunde con el deber de fraternidad: debemos tomar partido por Eros, que alimenta el amor y la fraternidad, que proporciona la intensa poesía de la comunión con lo mejor de la humanidad, y que nos hace partícipes de la gran aventura", tratando de evitar al máximo "la ilusión eufórica de que toda fraternidad adquirida queda definitivamente adquirida" (2019, 58).

Piensa en esta fraternidad en diálogo con una sociedad que, si bien es de comunicación inmediata, constante y óptima, no permite comprender mejor a los demás y que, por el contrario, genera resentimientos e incompreensiones. La observación que hace es sin embargo positiva porque, aunque todo contribuye al retraimiento, "en todas partes nace y renace una necesidad de 'nosotros' y de 'tú'" (*Ibid.*, 39-40). Así el hombre moriniano entra en una comunidad de destino.

Una comunidad de destino

Morin postula la fecha de entrada, en una conciencia de comunidad de destino según la expresión de Otto Bauer, justo después de la Segunda Guerra Mundial y la doble aniquilación nuclear de Hiroshima y Nagasaki, lo que revela que "toda la especie humana está unida bajo una 'comunidad de destino', ya que comparte los mismos peligros relacionales o económicos, los mismos peligros causados por el fanatismo religioso o las armas nucleares" (2017, 14). Es un destino común transmitido de generación en generación por la familia y la cultura popular pero también por la escuela "que integra el pasado nacional en la mente de los niños, donde sufren los éxitos, los lutos, las victorias, las glorias de la historia nacional, los martirios y hazañas de sus héroes. Así, la autoidentificación del pasado hace presente la comunidad del destino" (1999, 73)²⁴.

Esta comunidad de destino es también una comunidad de origen, lo que plantea la cuestión de la transmisión de conocimientos a la enseñanza. Según Philippe Meirieu tenemos la responsabilidad de transmitir, incluso nuestros orígenes. Todo padre debe transmitir su origen a su hijo. Sin embargo, este origen no debe entenderse como un testamento sino más bien como un recurso. Sin embargo, el problema de la educación tradicional es que hace del patrimonio cultural un testamento, mientras que la nueva educación hace del patrimonio cultural un recurso, al permitir que el estudiante venga y aprenda hoy lo que necesita. Una voluntad se ejecuta y en la enseñanza tradicional estamos en la ejecución. Las pedagogías activas hacen del alumno un sujeto porque el patrimonio no es fijo, es un recurso. Hay que tener cuidado con quién enseña. El paralelo viene con la evolución de los saberes a transmitir según Morin, que no es un testamento que se transmite para ser parte de una Tierra Patria como comunidad de destino donde están comprometidas la actividad y la responsabilidad de cada persona.

24 NdT. cf. Chomsky and Prashad: There are 3 major threats to life on Earth that we must address in 2021. Enero 5, 2021. AlterNet. <https://chomsky.info/20210105/>. En esa misma dirección apunta Arendt: *Por eso, la actividad bélica -desde tiempo inmemorial árbitro definitivo e implacable en las disputas internacionales- ha perdido mucho de su eficacia y casi todo su atractivo. El ajedrez 'apocalíptico' entre las superpotencias, es decir, entre las que se mueven en el más alto plano de nuestra civilización, se juega conforme a la regla de que "si uno de los dos 'gana' es el final de los dos"* (2013, 11-12).

Se trata, en efecto, de tomar conciencia de que existe un nuevo vínculo cívico de responsabilidad, que Morin desarrolla en su obra *Terre-Patrie*, con una nueva pertenencia cívica que genera un nuevo ciudadano responsable del otro, en una *Terre-Patrie*. Patria compuesta por seres humanos, animales, cultura. Nos hacemos así responsables del patrimonio material e intangible de la humanidad, porque esta ciudadanía del mundo también nos exige ser responsables de todo lo que sucede en esta tierra compartida. Ser responsables de este planeta nos hace conscientes de la miseria, y el enfoque de la complejidad conduce a una ecología inteligente, que tiene en cuenta a los seres humanos, a los no humanos y a la naturaleza.

La ecología no inteligente de realidades complejas sólo existe en la prohibición, mientras que la ecología inteligente funciona en la pedagogía y en la toma en cuenta de las realidades sociales y económicas en juego. No podemos pedir los mismos esfuerzos ecológicos, por ejemplo, a las personas que están en la pobreza. En *Laudato Si*, el Papa Francisco también se sitúa en la dirección del discernimiento en la defensa ecológica. También es necesario tener en cuenta a los seres humanos que viven en la pobreza. No podemos prohibirles comer para proteger el planeta. Estamos en lo que llamamos Ecorrelacionalidad (Mutuale, 2020), que es una lectura del mundo que no se limita a la dinámica espacial del ecosistema, sino que introduce lo singular en sus deseos, sus compromisos, sus preocupaciones, así como la parte de lo desconocido, del tiempo en este compromiso por el bien común.

Educación en la Tierra-Patria significa tener en cuenta al ser humano en una eco-relacionalidad. No podemos pensar en el mundo sin pensar en el ser humano en el mundo. Morin nos permite pensar y estar en la posición tanto de una ecología defensiva como de una ecología positiva. Si olvidamos al ser humano en la ecología, ¿quién pensará en este ser humano sino él mismo? Los seres humanos tenemos esta responsabilidad, de educar en esta patria, para una comunidad de destino. Sin embargo, el riesgo que corre la ecología "cerrada" es considerar al ser humano sólo desde el ángulo de la destrucción, a riesgo de crear un ser humano genérico. Hay un verdadero ser humano al que hay que educar y tener en cuenta en un diálogo en relación con su relación con la patria.

Se trata de nombrar y discutir la responsabilidad de salvaguardar la casa común. Esta forma de ecorrelacionalidad nos permite descentrarnos y avanzar hacia la fraternidad universal que Edgar Morin introduce con *Tierra-Patria*: Somos hermanos. Esto no significa: no tengo posesiones. Todo el mundo tiene algo bueno. Mi nombre ya es en sí mismo de mi propiedad. Esto no significa tampoco no proteger el propio país, sino aprender a acoger al otro, con los propios medios, a acoger al extranjero, a crear un mundo de hospitalidad, como dice Derrida, a hacer de mi país, una patria; es decir un lugar de hospitalidad, con mis medios, mis límites. Se trata de mantener la atención hacia los demás para que hagan lo mejor que puedan, de crear las condiciones para la posibilidad de tener en cuenta las condiciones reales de acogida en la utopía de la *Tierra-Patria*. Expresarles a los demás la imposibilidad de acogerlos hoy es diferente a rechazarlos y humillarlos. De esto se trata de educar para una ciudadanía existencial en el mundo común. Cuando Morin presenta *Terre-Patrie*, no se trata sólo de proteger, sino también de promover, mejorar y unir a las personas. El ciudadano de la *Tierra-Patria* es aquel que es capaz de comprometerse a favor de los más débiles y no sólo a favor de quien sabe cumplir con sus deberes patrióticos y defender la nación.

La ecorrelacionalidad representa una lectura inteligente del mundo que corresponde a lo que Morin llama educación para la comprensión. ¿Cómo podemos entender todo lo que constituye el mundo? Lo que encuentro con mi mirada, mi cuerpo, mis pensamientos, es lo que hace mi mundo. La otra cosa es el universo. Mi mundo es el lugar donde estoy, donde puedo actuar, incluso a través de mis palabras, el alcance de mis palabras. Esta tierra me preocupa. Habiendo tomado el tiempo para adentrarse en la educación puesta en práctica por Edgar Morin basada en el pensamiento complejo, ahora es posible tener una idea más precisa del alcance de su enfoque.

La educación participaría así en la responsabilidad que impone a los adultos guiar a los pequeños por el camino del aprendizaje de la vida, volviendo a poner al ser humano, por un lado, en el centro del conocimiento y, por otro lado, colocando al hombre en una comunidad de destino responsable de la *Tierra-Patria*. La educación compleja aparece así, por un lado, como el paradigma educativo emergente, urgente y necesario, y por otro, como el camino que permitirá acceder a él. La educación compleja es la utopía que la esperanza hace posible y el camino que conduce a esa utopía.

Conclusión: la "Educación compleja", ¿es la educación del futuro?

Para concluir, volvamos a lo que indica Morin en el prólogo de los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2000). Indica que este texto "antecede cualquier guía o compendio de enseñanza" [...] "pretende única y esencialmente exponer problemas centrales o fundamentales, que permanecen por completo ignorados u olvidados, y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo" (*Ibid.*, 1²⁵). Esto está en línea con lo explicado al inicio de esta nota resumen: su aporte no es un remedio para salvar la escuela, sino que constituye un desafío para reformarla.

La reforma prevista por Morin para esta era planetaria debe combinar: "la reforma de la sociedad (que incluye la reforma de la civilización), la reforma de la mente (que incluye la reforma de la educación), la reforma de la vida, la reforma ética" que permita que nos lleve a considerar la "triple identidad humana individuo-sociedad-especie" (2008, 2384).

La reforma educativa debe permitir reformar las mentes para que sean capaces de afrontar los problemas de la vida tanto privada como social. Esto presupone, de antemano, una reforma del sistema educativo basada en el principio de separación de conocimientos (conocimientos, disciplinas, ciencias); lo que resulta en producir "mentes incapaces de conectar conocimientos; reconocer los problemas globales y fundamentales, para afrontar los desafíos de la complejidad" (*Ibid.*, 2386). Por lo tanto, debemos reformar el sistema educativo para que se base en "el espíritu de conexión. Esto permitiría una "reforma de la educación y [una] reforma del pensamiento [que] se estimularían mutuamente en un círculo virtuoso" (*Ibid.*, 2387).

Al introducir al ser humano en el centro de su pensamiento, Morin piensa en una educación del futuro que crearía vínculos entre los individuos, pero también recrearía un vínculo entre los conocimientos para darles un nuevo sentido. Morin pide así una reforma del pensamiento histórico y vital "que permitiría, no sólo separar para conocer, sino también conectar lo separado, y donde las nociones aplastadas por la fragmentación disciplinaria resucitarían de una manera nueva: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad" (1999, 118).

Según él, para conocer lo humano no hay que "sacarlo del Universo, sino de situarlo precisamente allí" (*Ibid.*, 39).

Si el alcance de sus observaciones puede asustar porque nos invita a avanzar en este "deseo de cumplir la misión histórica de saber vivir-pensar-actuar en el siglo XXI" que terminaría siendo "más que una reforma, más rica que una revolución, UNA METAMORFOSIS" (2014, 122), él nos tranquiliza recordando el principio de esperanza en cualquier metamorfosis antes de que ocurra; metamorfosis que puede aparecer cuando la solución es invisible y puede adornarse con poderes creativos, porque "es entonces cuando lo imposible es posible" (*Ibid.*; 2398-2399).

"Prepararnos para nuestro mundo incierto es lo opuesto a resignarnos al escepticismo generalizado. Significa esforzarse en pensar bien, nos capacita para desarrollar y practicar estrategias y, finalmente, significa hacer nuestras apuestas con plena conciencia. Esforzarse por pensar bien significa practicar un pensamiento que se esfuerza constantemente por contextualizar y globalizar la información y el conocimiento, que se esfuerza constantemente por luchar contra el error y la mentira a uno mismo, lo que nos lleva una vez más al problema de la "cabeza bien formada". También significa ser consciente de la ecología de la acción." (1999, 67-68)

Conozcamos a Edgar Morin para discutir este pensamiento complejo en la educación para el bien común.

25 NdT. Versión española de Mercedes Vallejo-Gómez, 2001, p. 9.

Bibliografía

Los textos referenciados entre corchetes fueron sugeridos por el traductor

- [Arendt, Hannah. (2013). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza editorial de bolsillo.]
- [Blanquer, J.-M. & Morin, E. (2019). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. Paris: Odile Jacob, Auxerre : Editions " Sciences humaines " .
- [Chomsky and Prasad: There are 3 major threats to life on Earth that we must address in 2021. Enero 5, 2021. *AlterNet*. <https://chomsky.info/20210105/>]
- Debray, R. (2016). Un grand vivant. *Les Cahiers de l'Herne*, 114, Cahier Edgar Morin, 17-18.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco, Fayard.
- Gaillieur, C., Bohler, O. (2015). *Edgar Morin, Chronique d'un regard*. Aix-en-Provence: Nocturnes productions.
- Gouarné, I. (2013). "Notice MORIN Edgar [né NAHOUM David-Simon, Edgar]". *Le Maitron. Dictionnaire biographique*.
- Lemieux, E. (2009). *Edgar Morin, l'indiscipliné*. Paris: Le Seuil.
- L'Yvonnnet, F. (2016). Avant-propos. *Les Cahiers de l'Herne*, 114, Cahier Edgar Morin, 9-10.
- Morin, E. (2019). *Les souvenirs viennent à ma rencontre*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (2019). *La Fraternité*. Arles : Actes Sud.
- Morin, E. & Ory, P. (2018). *L'unité d'un homme*. Paris : Robert Laffont.
- Morin, E. (2017). *Le temps est venu de changer de civilisation. Dialogue avec Denis Lafay*. La Tour d'Aigues : L'aube.
- Morin, E. (2017). *L'île de Luna*. Arles : Actes Sud.
- Morin, E. (2016). *Penser global*. Paris : Flammarion.
- Morin, E. (2016). Les livres qui ont compté pour moi. *Les Cahiers de l'Herne*, 114, Cahier Edgar Morin, 26-33.
- Morin E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles, Paris : Actes sud, Play Bac.
- Morin, E., Abouessalam, S. (2013). *La rencontre improbable et nécessaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Morin, E. (2013). *Mon Paris, ma mémoire*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2011). *La Voie : pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2012). *Journal (1962-1987)*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (2012). *Journal (1992-2010)*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (2009). *Edwige, l'inséparable*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2008). *Mon chemin (entretien avec Djénane Kareh Tager)*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2006). *Itinérance (entretien avec Marie-Christine Navarro)*, Paris : Arléa.
- Morin, E., Ardoino, J. & Peyron-Bonjan, C. (2000). " Entretien 1, l'éducation, Février 1995 ". *Pratiques de formation/Analyses*, n°39, Réforme de la pensée, pensée de la réforme. Entretiens avec Edgar Morin sur l'éducation.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (2002). *Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec des lycéens*. La Tour d'Aigues : L'aube.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Editions du Seuil.
- Morin, E. (1994). *Mes démons*. Paris : Stock.
- Morin, E. & Kern, A.B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris : Seuil.
- Morin, E., Grappe-Nahoum, V., Vidal Séphiha, H. (1989). *Vidal et les siens*. Paris : Le Seuil.
- Morin E. (1980). *La méthode 2. La vie de la vie*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1979). *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Editions Points.
- Morin, E. (1970). *Journal de Californie*. Paris : Le Seuil.
- Mukungu Kakangu, M. (2007). Vocabulaire de la complexité. Post-scriptum à *La Méthode* d'Edgar Morin. Paris : L'Harmattan.
- Mutuale, A. (2020). Partager et mettre en œuvre une pédagogie inclusive dans le supérieur : De la communauté pédagogique universitaire. In Parayre, S., Serina-Karsky, F., Mutuale, A., *De la pédagogie universitaire inclusive* (pp. 23-31). Paris : L'Harmattan.
- Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique*. Paris : Téraèdre.
- Mutuale, A. (2017). La sollicitude pédagogique dans la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 3, 41-54.
- Rouch, J., Morin, E. (1961). *Chronique d'un été*. Argos Films.
- Serina-Karsky, F. (2013). *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010) : pour un nouveau paradigme éducatif*. Thèse sous la dir. de Savoye, A. Saint-Denis : Université Paris 8.
- [Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*.]
- Tellez, J. (2009). *La pensée tourbillonnaire: introduction à la pensée d'Edgar Morin*. Meaux: Germina.
- Weil, S. (1966). *Attente de Dieu*. Paris: Fayard.
- Wilde, O. (1990). *L'Âme de l'homme sous le socialisme*. Paris: Avatar.

Centenario La Vorágine : Un reconocimiento a la huilensidad

Carlos Julio González villa
Senador de la República

"Antes que me hubiera apasionado por mujer alguna, jugué mi corazón al azar, y me lo ganó la violencia" Quién no se ha deleitado con las letras de La Vorágine, la obra insigne del escritor huilense José Eustasio Rivera, que nos sigue inspirando incluso cien años después de su publicación. Este autor, orgullosamente huilense, referente de la literatura latinoamericana, nos llena de satisfacción al recordarnos cómo, a través de su pluma, llevó al mundo la realidad de la Colombia profunda y la selva amazónica a comienzos del Siglo XX.

La Vorágine, novela publicada en noviembre de 1924, no solo es un ícono de la literatura colombiana, sino, también, una contribución invaluable a las letras de América Latina.

Rivera, además de poeta, fue abogado, político - congresista - y educador, y utilizó su arte para visibilizar la injusticia y explotación que se vivía en silencio en la Amazonía.

Desde el Congreso, en homenaje a su legado, la Bancada de Congresistas del Huila, de la cual tengo el orgullo de formar parte como Senador de la República, apoyamos una iniciativa legislativa para conmemorar los 100 años de La Vorágine.

Este proyecto es un reconocimiento a la huilensidad, a nuestra identidad, y a la visión y el talento que proyectaron su literatura hacia toda Latinoamérica.

Promovido por el periodista Melquisedec Torres, busca honrar a Rivera como autor y reconocer el impacto social y cultural que su obra ha tenido en el país.

Resultado de esta iniciativa, se exaltará el valor cultural y educativo de La Vorágine, que ha sido leída por generaciones en colegios y universidades de toda Colombia.

En cada lectura, su significado crece, y al comprender la violencia y la búsqueda de identidad que describió Rivera, encontramos capas de análisis que abarcan desde la crítica social hasta el psicoanálisis, reflejando la angustia existencial de Arturo Cova y los oscuros laberintos de la selva.

Proyecto de Ley

El proyecto de ley 108 de 2023, "Por medio del cual la Nación se asocia al centenario de la publicación de la novela del escritor colombiano José Eustasio Rivera La Vorágine", busca promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos, fortaleciendo la educación y desarrollo de una identidad nacional. (Proyecto de Ley 108, 2023)

La conmemoración de esta obra pretende perpetuar el legado de Rivera en el patrimonio cultural de Colombia.

Este proyecto de ley también autoriza al Gobierno Nacional para la realización de obras conmemorativas, asignando partidas en el Presupuesto General de la Nación para la creación de eventos de utilidad pública y de interés cultural.

Entre las iniciativas propuestas se destacan la recuperación del sitio natal de José Eustasio Rivera en Neiva, para convertirlo en un centro cultural e histórico, donde funciona actualmente Migración Colombia; una reedición conmemorativa de *La Vorágine* en colaboración con la Academia Colombiana de la Lengua y la Real Academia Española, destinada a bibliotecas públicas y colegios; la inclusión de *La Vorágine* como texto de lectura en colegios oficiales, en coordinación con los ministerios de Educación y Cultura; la producción de un documental audiovisual sobre la vida y obra de Rivera para su emisión en canales públicos y plataformas digitales; y una producción cinematográfica basada en la novela, apoyada por el Ministerio de Cultura para su distribución nacional e internacional.

De igual manera, en el esfuerzo por preservar el legado de José Eustasio Rivera, tramitamos un proyecto de ley para conmemorar los 180 años de la Institución Educativa Santa Librada de Neiva, declarada en 2006 Patrimonio Cultural y Educativo de la Nación; logro también de mi gestión en el Congreso de la República. Este centro educativo fue, además, alma máter de Rivera.

Celebramos que el pasado 31 de octubre el Presidente de la República haya sancionado este proyecto, convirtiéndolo en Ley, y esperamos su pronta implementación. El Huila es cultura, es historia, es José Eustasio Rivera.

Así, *La Vorágine* no solo es una obra literaria, sino, un símbolo del imaginario cultural y una ventana al tejido social de nuestra nación.

LEY No. **24323** **1 OCT 2024**

POR MEDIO DE LA CUAL LA NACIÓN SE ASOCIA AL CENTENARIO DE LA PUBLICACIÓN DE LA NOVELA DEL ESCRITOR COLOMBIANO JOSÉ EUSTASIO RIVERA "LA VORÁGINE" Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES

EL CONGRESO DE COLOMBIA,

DECRETA:

ARTÍCULO 1°. OBJETO. La presente ley tiene como finalidad que la Nación se asocie y rinda un homenaje público a través de distintos reconocimientos de carácter histórico, cultural y material para la conmemoración de los Cien Años (100) años de la primera edición de la novela "La Vorágine", del novelista, poeta y político colombiano José Eustasio Rivera Salas, que comenzó a circular en noviembre de 1924, teniendo en cuenta los invaluable aportes y contribución a las letras latinoamericanas y su influencia a las obras contemporáneas.

ARTÍCULO 2°. AUTORIZACIÓN DE VINCULACIÓN PRESUPUESTAL. Autorícese al Gobierno Nacional para vincularse a la conmemoración, exaltación y reconocimiento de los Cien Años (100) años de la primera edición de la novela "La Vorágine" y al Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes para planificar, coordinar y financiar, con cargo al presupuesto nacional los actos de conmemoración.

El Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes conformará una Comisión de conmemoración del Centenario de la novela "La Vorágine", que cuente con la participación de las gobernaciones del Huila, Meta, Caquetá, Casanare, Guainía, Guaviare, Amazonas, Putumayo y Boyacá: las alcaldías de Neiva y Rivera en el Departamento del Huila; Orocué, en el Departamento del Casanare; Leticia en el Departamento del Amazonas; San José de Guaviare en el Departamento de Guaviare; Inírida y Barrancominas en el Departamento de Guainía; Tunja y Sogamoso, en el Departamento de Boyacá; la Academia Colombiana de la Lengua, la Academia Huilense de Historia, la Academia de Historia de Casanare, la Academia Boyacense de la Lengua y el Centro de Historia de Sogamoso, Boyacá; la Universidad Surcolombiana, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Trópico Americano de Casanare, UNITROPICO, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Academia de Historia del Guaviare.

Dentro de los eventos conmemorativos que se realicen se incluirán exposiciones artísticas obras y/o piezas teatrales que recreen el relato contenido en la novela "La Vorágine".

ARTÍCULO 3°. AUTORIZACIÓN OBRAS CONMEMORATIVAS Autorícese al Gobierno Nacional, incorporar dentro del Presupuesto General de la Nación las partidas presupuestales necesarias para respaldar los actos de conmemoración y las obras de interés cultural e histórico para el país e impulsar todos los mecanismos de cofinanciación que contribuyan con la ejecución de las siguientes acciones:

a) Reasignación institucional del sitio natal de José Eustasio Rivera Salas, en la

ciudad de Neiva para adecuarlo en el centro cultural e histórico, hoy calle 8 No 7-70 (Sede de Migración Colombia).

b) Reedición conmemorativa de la primera edición de "La Vorágine", en asocio o con la participación de la Academia Colombiana de la Lengua y de la Real Academia Española de la Lengua, para ser distribuida a todas las bibliotecas públicas y establecimientos educativos oficiales del país.

c) La novela "La Vorágine" será incluida como texto de lectura en los establecimientos educativos oficiales de todo el país, bajo la coordinación de los Ministerios de Educación Nacional y del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.

d) Financiar la producción y emisión en canales públicos y mediante plataformas tecnológicas, de una crónica o documental audiovisual — bajo los mejores estándares técnicos y profesionales — acerca de la vida y obra de JOSÉ EUSTASIO RIVERA SALAS.

e) Financiar y/o cofinanciar la producción cinematográfica basada en la novela "La Vorágine", para emitir en plataformas tecnológicas y en salas de cine nacionales e internacionales. Estará a cargo del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes la financiación o cofinanciación con una fundación o corporación cuyo objeto sea la preservación y divulgación de la obra de JOSÉ EUSTASIO RIVERA SALAS. Dicha producción incluirá como escenario al Departamento de Boyacá, especialmente el municipio de Sogamoso.

f) Organizar una conmemoración de alcance e impacto internacional para la fecha del centenario de la publicación de la novela, noviembre de 2024, con la participación de la Asociación de Academias de la Lengua Española, lideradas por la Academia Colombiana de la Lengua y la Real Academia Española.

g) Adelantar todos los trámites y gestiones necesarias para el traslado de los restos mortales de JOSÉ EUSTASIO RIVERA SALAS desde el cementerio central de Bogotá hasta la ciudad de Neiva, para depositarlos en un lugar especial, conmemorativo y de visita pública.

h) Crear el Centro Internacional de Estudios Riverianos.

i) Restauración y reubicación del Busto del escritor José Eustasio Rivera ubicado en el municipio de Sogamoso, Boyacá, para que sea erigido en el tramo de la Carrera 11 frente a la casa donde residió el autor e inició la escritura de la obra "La Vorágine".

j) Editar la cuarta publicación de la obra "José Eustasio Rivera, Una Vida Azarosa" en dos tomos de Feliz Ramiro Lozada Flórez, biógrafo de Rivera.

k) Acciones para el cumplimiento, en el marco del Año Centenario de la Vorágine, de las disposiciones establecidas en la Ley 2059 de 2020 «por la cual la Nación declara patrimonio histórico y cultural al municipio de Orocué en el Departamento de Casanare, exaltando su condición de Cuna de la obra literaria "la Vorágine".»

l) Adecuar la casa de la Cultura de Sogamoso como Centro de Memoria Vorágine y Centro de Formación de Escritores de Boyacá.

m) El Gobierno Nacional realizará las gestiones necesarias de acuerdo a

normativa vigente para adelantar la declaratoria de patrimonio histórico y Cultural la Casa Arana en el departamento del Putumayo como Símbolo de no Repetición, escenario de la barbarie indígena causada por la multinacional cauchera, así mismo, dirigir la grabación de audio videos que muestren la memoria historiográfica relatada por los descendientes indígenas de quienes fueron objeto de la barbarie cauchera.

n) Convertir la Casa Arana en Universidad Indígena.

ñ) El Gobierno Nacional realizará las gestiones necesarias de acuerdo a normativa vigente para adelantar la declaratoria de patrimonio de los lugares emblemáticos de los municipios de Sogamoso, Tunja, Duitama, Firavitoba y Santa Rosa de Viterbo considerados de interés cultural histórico para la novela "la Vorágine".

o) creación de la casa de pensamiento de la mujer indígena "la Vorágine", en el municipio de Inírida, Guainía que fue 13 veces nombrada en la obra de José Eustasio Rivera Salas.

p) ordenar la construcción de la casa indígena en Calamar, Guaviare, y adecuar el parque central de Calamar armonioso con la memoria de la Vorágine e incluir un busto del escritor José Eustasio Rivera.

q) Construcción del malecón turístico José Eustasio Rivera en el casco urbano del municipio de Orocué, departamento de Casanare.

r) Construcción de la biblioteca pública José Eustasio Rivera en el casco urbano del municipio de Orocué, departamento de Casanare.

ARTÍCULO 4° . INCORPORACIÓN PRESUPUESTAL. Las autorizaciones de gastos otorgadas al Gobierno Nacional en virtud de esta ley se podrán incorporar en el Presupuesto General de la Nación, de acuerdo con las normas orgánicas en materia presupuestal y la disponibilidad de cada vigencia fiscal

ARTÍCULO 5° . PLACA CONMEMORATIVA POR PARTE DEL CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Autorícese al Congreso de la República la elaboración y ubicación dentro de sus instalaciones una placa conmemorativa por el centenario de la publicación de "La Vorágine". De igual manera el Congreso de la República otorgará la máxima condecoración póstuma a la obra literaria "La Vorágine" en reconocimiento a una de las novelas más estudiadas de la literatura colombiana baluarte de las letras y la cultura colombiana.

ARTÍCULO 6° . EMISIÓN FILATÉLICA. El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, promoverá la realización de una emisión filatélica a través del Operador Postal Oficial o Concesionario de Correos, en conmemoración del centenario de la publicación de la novela del escritor colombiano José Eustasio Rivera "La Vorágine".

Parágrafo 1. Autorícese al Gobierno Nacional, por intermedio del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, a realizar las apropiaciones presupuestales correspondientes y destinar los recursos necesarios para los fines de este artículo

ARTÍCULO 7° . AUTORIZACIÓN AL BANCO DE LA REPÚBLICA. Autorícese al Banco de la República para emitir o acuñar una especie monetaria en conmemoración de los cien (100) años de la primera edición de la novela "La Vorágine", del novelista poeta y político colombiano José Eustasio Rivera Salas.

ARTÍCULO 8°. Autorícese al Gobierno Nacional, incorporar dentro del

presupuesto general de la nación las partidas presupuestales necesarias para establecer el "Premio Internacional de Novela José Eustasio Rivera"; su organización corresponderá a la comisión de conmemoración prevista en la presente ley .

Parágrafo primero: la comisión se dará su propio reglamento y definirá las condiciones del Premio, el cual podrá ser financiado por con recursos públicos y aportes privados.

Parágrafo segundo: El Premio será convocado cada dos años, en el mes de noviembre a partir del año 2024.

Parágrafo tercero: El Premio se convocará solo para novelas inéditas escritas en castellano; se aceptará concursantes con novelas en lenguas nativas, habladas y reconocidas en latinoamérica, pero deberán presentar también su traducción al castellano.

ARTÍCULO 9°. VIGENCIA. La presente ley rige a partir de la fecha de su promulgación y deroga las disposiciones que le sean contrarias

EL PRESIDENTE DEL HONORABLE SENADO DE LA REPÚBLICA



EFRAIN CEPEDA SARABIA

EL SECRETARIO GENERAL (E) DEL HONORABLE SENADO DE LA REPUBLICA



SAUL CRUZ BONILLA

EL PRESIDENTE DE LA HONORABLE CÁMARA DE REPRESENTANTES



JAIME RAUL SALAMANCA TORRES

EL SECRETARIO GENERAL DE LA H. CÁMARA DE REPRESENTANTES



JAIME LUIS LACOUTURE PEÑALOZA

LEY No. 2432

**"POR MEDIO DE LA CUAL LA NACIÓN SE ASOCIA AL
CENTENARIO DE LA PUBLICACIÓN DE LA NOVELA DEL
ESCRITOR COLOMBIANO JOSÉ EUSTASIO RIVERA
"LA VORÁGINE" Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES**

REPÚBLICA DE COLOMBIA – GOBIERNO NACIONAL

PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE

31 OCT 2024

Dada, a los



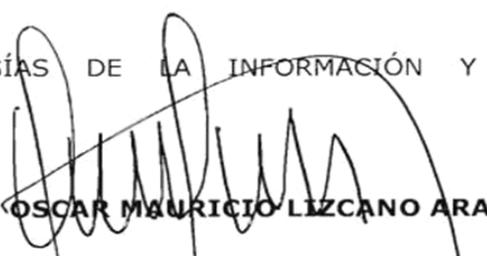
EL MINISTRO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO,


RICARDO BONILLA GONZÁLEZ

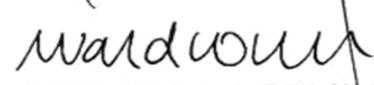
EL MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL,


JOSÉ DANIEL ROJAS MEDELLÍN

EL MINISTRO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS
COMUNICACIONES,


OSCAR MAURICIO LIZCANO ARANGO

EL MINISTRO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y LOS SABERES,


JUAN DAVID CORREA ULLOA

Plan Nacional de Cultura 2024 – 2038, cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz. Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes [MinCultura]. (2024).

Laura Sofía Rojas Mendoza

Universidad Surcolombiana, Neiva (Huila)
ORCID <https://orcid.org/0009-0005-8775-3076>
laurarojasm2401@gmail.com

Aproximarse a las políticas culturales colombianas implica reconocer las diversas configuraciones históricas entorno a la misma. Como punto de referencia, la autora Bravo (2014), dialoga históricamente y traza una línea de los acontecimientos culturales. Un primer acercamiento se constituyó en el siglo XVIII, en la época colonial con la investigación en historia natural: expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada desde el 30 de abril de 1783 auspiciada por la corona española y liderada por el médico, botánico, matemático y sacerdote español, José Celestino Mutis. Su importancia no reside únicamente en la creación de un herbario de más de 2.000 plantas, colección de láminas y de un observatorio astronómico. Esta iniciativa, "fue un hito fundamental en la construcción del concepto de nación, pues el inventario de recursos, y la descripción de las gentes contribuyó al conocimiento del país y a la apropiación del patrimonio cultural y social" (Bravo, 2014, p. 50) que se enmarcó luego en la creación de la Biblioteca Nacional en 1777 y el acercamiento a los estudios geográficos y culturales del italiano Agustín Codazzi.

Posterior, el 5 de septiembre de 1929 nace la emisora estatal HNJ¹, trascendiendo en la cotidianidad y tradición. Stamato (2022), menciona "[...] que al día siguiente "El Espectador" así registró: "Un público numeroso y entusiasta escuchó anoche en la plaza de Bolívar el primer concierto de radio dado por la estación radiodifusora oficial de Puente Aranda que tuvo el más completo éxito [...]" (p. 1). Por otra parte, desde 1930- 1946 en esa República liberal, se presentan hechos importantes como: i) estrategia pedagógica llamada *Campaña de Cultura Aldeana y Rural*² que buscó en palabras de Muñoz (2022), "[...] mejorar las condiciones de vida en las aldeas, fomentar la instrucción pública rural y facilitar el acceso a la cultura occidental mediante la radio, el cinematógrafo y las bibliotecas" (p. 17), ii) creación de la escuela Normal Superior y iii) inicio del Instituto Caro y Cuervo (ICC)-1942³.

Ya en los años 1946- 1953, el país sufre el conocido "Bogotazo" exactamente el 9 de abril de 1948, el cual se desencadenó por la muerte del político Jorge Eliecer Gaitán, un catalizador de hegemonía de los centros de poder, violencia y conflicto en Colombia. Sin embargo, en 1958 se llegó a un acuerdo en cese de la guerra bipartidista y se inició el Frente Nacional. En una elipsis de la historia, se posiciona Belisario Betancur en 1982 y posteriormente Virgilio Barco en 1986 donde se crea el Archivo General de la Nación (1992) y se le da validez al patrimonio cultural documental.

1 Inaugurada por el presidente conservador Miguel Abadía Méndez- 1929

2 Implementada en el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)

3 Publicaciones importantes de estudios lingüísticos, dialectológicos y fonológicos como el Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC)- 1954 y 1983

En este contexto, se evidencia el cuestionamiento ontológico acerca del ser y la identidad se manifiesta en la constitución del individuo en la intersubjetividad en Colombia. El 'yo', según la perspectiva de Enrique Dussel, se percibe como parte de una red significativa⁴ que determina lo simbólico en la conciencia y en la realidad histórica. Esto implica que el ser es un entramado de intersubjetividades. Durante mucho tiempo, persistió la idea de la homogeneización cultural lo que refleja su tendencia hacia el choque desde un punto de vista etnocéntrico (donde una cultura se consideraba superior a las demás). No obstante, hoy en día, dicha idea de homogeneización se ha ido modificando, desplazando los centros de poder.

Como país latinoamericano, pluriétnico y en consecuencia pluricultural, se reconoció y ratificó, desde la Constitución Política de Colombia- C.P.C de 1991, la importancia de preservar la memoria, fomentar la coexistencia, respetar las diferentes dimensiones, cumplir con los deberes y reconocer la alteridad (la separación de lo diferente de uno mismo). Esta relación se pone de manifiesto, por ejemplo, en el artículo 7, en el cual el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, así como el artículo 10, al mencionar las lenguas de los grupos étnicos como oficiales en su territorio al impartirse con tradiciones lingüísticas, también el artículo 13 que enfatiza el derecho de igualdad y prohíbe cualquier tipo de discriminación⁵ y en el artículo 70, al promover el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades de todos los colombianos y presenta a la educación como una herramienta en beneficio de la identidad nacional. Todos estos preceptos que pretenden una mirada desde el otro, entorno a una forma de vida en sociedad, persisten aún en el camino hacia una utopía.

En esa dirección, en el año 2020 se crea el acuerdo N° 053 de la Universidad Surcolombiana fundamentada en el artículo 67 de la C.P.C., al concebir la educación como un servicio público y en aras de una educación inclusiva con la implementación del Acuerdo 02 que tiene como objetivo y finalidad: "[...] garantizar a toda la comunidad universitaria la transformación de prácticas generadoras de exclusión con el fin de materializar una dinámica de educación superior inclusiva para el ejercicio pleno de los derechos y los deberes reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional [...]" (p. 12). Implica un accionar concreto con un compromiso institucional para la transformación de estructuras internas educativas.

Siguiendo una visión democratizadora, en un primer acercamiento a la construcción participativa, el 7 de agosto de 1997 se crea el Ministerio de Cultura por el proyecto de ley 397, ya con anteriores precedentes como el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural liderado por la Unesco desde 1988-1997 en un acercamiento a "[...] devolver a los valores culturales y humanos el lugar central que les corresponde en el desarrollo tecnológico y económico" (Unesco, 1988, p.3). Sin embargo, hubo voces que disintieron de tales iniciativas por su enfoque solo desde las artes, como, por ejemplo, la del nobel de Literatura Gabriel García Márquez en 1994 al mencionar en su entrevista con el periódico el Tiempo "[...] la cultura hay que dejarla suelta a su aire. El Estado tiene el deber de fomentarla y protegerla, pero no de gobernarla, y todo ministerio de cultura termina por ser tarde o temprano un ministerio de policía para la cultura [...]" (p.1). Dicho comentario atendía a la responsabilidad palpable del presidente electo⁶ y la urgente necesidad de reconocer a la Cultura como un "todo", en sus palabras:

Lo que pasa es que se cree que la cultura son sólo las bellas artes. No; la cultura es eso, pero es también la cocina, la moda, la educación, la ciencia, las religiones, el folclor, el medio ambiente, el modo de amar, en fin, todo lo que el ser humano agrega o quita para mejorar o perjudicar a la naturaleza. [...] Y un ministerio para todo sería un órgano desorbitado e incosteable. Pero todo un ministerio sólo para las bellas artes no vale la pena (p. 1).

En el siguiente gobierno⁷, en un segundo momento de reflexión, se crea el Plan Nacional de Cultura-PNC 2001-2010 en Colombia titulado *Hacia una ciudadanía democrática y cultural*, afirmando que: "[...] este es el Plan Nacional de Cultura, pero también es el plan de las culturas. Y si se quiere el plan de

4 Dussel, E. (1968). Cultura, Cultura Latinoamericana y Cultura Nacional. *CUYO. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*, IV.

5 En el artículo 13 especifica tipos de discriminación como, "[...]sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica [...]"

6 Ernesto Samper (1994-1998)

7 Andrés Pastrana (1998-2002)

las contraculturas." (p. 4). En ese espacio de interrogación, diálogo y alianzas, se planteó tres (3) campos de acción: 1) participación, 2) creación y memoria y 3) diálogo cultural. El PNC 2001- 2010 se fundamentó como guía metodológica para la construcción del PNC 2024- 2038, ya que desde hace veintitrés años (2001-2024) el sector cultural en Colombia no emprendía la tarea de reflexionar en una ruta desde estos tres (3) referentes de acción. Su antiguo nombre Ministerio de Cultura- MinCultura solo hacía referencia a una amable, uniforme y coherente conformación de esta. Por el contrario, en Colombia la palabra *culturas* (en plural) atañen disparidades. Es así como, el PNC 2024-2038 (PNC) busca:

Expandir los puntos de vista de las políticas culturales nacionales para que estas se separen de las concepciones antropocéntricas y se aproximen a perspectivas holísticas, sistémicas y complejas, en las que sea fundamental el desarrollo humano y el desarrollo sostenible para el cuidado de la diversidad de la vida. (p.174)

Prioriza responder a cambios globales y locales como: i) el cuidado y la protección de la vida como valor y derecho supremo⁸, ii) equidad, libertad y dignidad para la justicia social, económica y ambiental, iii) la búsqueda permanente de la paz⁹, iv) la cultura como bien público de interés colectivo y v) igualdad y equidad de género. Ha sido elaborado a través de procesos participativos que han atravesado cinco (5) fases desde 2019 hasta la actualidad en su fase de implementación. Estas incluyen el alistamiento (2019-2020), diagnóstico (2020-2021), formulación (2022- semestre I), revisión (2022- semestre II y 2023) e implementación (2024-2038). Con una duración de quince años incluye a las comunidades étnicas al introducir un nuevo capítulo en el año 2019 liderado por las representantes Aida Marina Quilcué Vivas y Glenis María Gómez, asegurando así sus derechos de autonomía y autodeterminación. Además, en el año 2023 se realizó la consulta previa del capítulo del Pueblo Rrom con las dos organizaciones gitanas en nuestro país.

El PNC 2024-2038 desde los campos de acción que son "un sistema, en el que las conexiones e interacciones entre unos y otros fortalecen a los agentes del sector y sus prácticas" (p. 61), presenta diferentes necesidades de los sectores en Colombia. El campo uno se enfoca en la *diversidad y el diálogo intercultural*, buscando reconocer la relación directa entre las manifestaciones culturales y sus entornos naturales. Surge como una autocrítica a los conflictos internos que se originaron durante la época colonial y que han dado lugar a una narrativa de odio. Sus temas abarcan desde la diversidad biocultural, lingüística y étnica, hasta cuestiones como la cultura libre de sexismos, la migración y las vidas campesinas. El segundo campo *Memoria y creación* "comprende el patrimonio, las prácticas, las artes y los contenidos culturales" (p. 95). Su propuesta estratégica son el espacio de cultura, articulación con las prácticas y los medios de comunicación. Por último, el tercer campo *Gobernanza y sostenibilidad cultural* es vital para el buen cumplimiento de los campos mencionados, ya que propone crear modelos entre los agentes sociales para garantizar espacios para el ejercicio pleno de los derechos culturales. Algunos temas son: Gobierno abierto, sistemas de información y gestión del conocimiento, turismo cultural sostenible y fuentes de financiación nacionales y territoriales. Compendio de más de veintitrés mil voces, no testimonio de una "verdad de fe" de las culturas, sino de un constante espacio de concertación.

Campo diversidad y diálogo intercultural

Colombia converge en mundos pletóricos que simbolizan diversidad. Se es consciente de que no existe una supuesta unidad cultural, antes bien, la memoria colectiva nos recuerda que hay intentos de reducción a unidad y, por lo tanto, en esa Colombia diversa no se debe olvidar el -bien común. Esto ha generado la segregación y exclusión de poblaciones por raza, género, sexo, pertenencia étnica, edad o discapacidad. Este primer campo se presenta y problematiza la desaparición de manifestaciones culturales, tradiciones, diversidad biocultural con los 96 tipos de ecosistemas¹⁰ y especies endémicas, pérdida de la diversidad étnica y lingüística del país por la poca valoración,

8 Artículo 11 de la constitución Política de Colombia (1991), "El derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte" (p.2).

9 Mantiene relación con el Objetivo de desarrollo sostenible- ODS, número 16: paz, justicia e Instituciones sólidas.

10 Tomado del PNC (2024-2038): "54 son forestales, 7 marítimas, 6 arbustivos, 16 sabanas y páramos y 8 pantanos con vegetación herbácea y aguas abiertas" (p.66)

reconocimiento y divulgación de las manifestaciones culturales desde las lenguas indígenas, lenguas criollas (palenqueras y creole) y lengua Romani, afectaciones por parte del conflicto armado y discriminaciones e incomprensión de visiones que coexisten. Su propuesta estratégica pretende:

[...] aportar en el cierre de brechas de desigualdad por condición de sexo, género, identidad u orientación sexual; plantea la necesidad de fortalecer las prácticas culturales en áreas rurales y urbanas que han sido excluidas; y propone diseñar mecanismos de acceso para poblaciones afectadas por condiciones propias del ciclo de vida, discapacidad, entre otras (p.75).

En afinidad a su objetivo y posibles alcances, se direccionó cuatro líneas. La primera línea atiende a la *diversidad de la vida* con temas como: diversidad biocultural, diversidad étnica, diversidad lingüística y prácticas culturales para la sostenibilidad ambiental y la acción climática, lo que reafirma la heterogeneidad presente en Colombia. En un segundo momento, se centra en *la cultura de paz* con temática como: transformaciones culturales para la paz, derechos culturales de las víctimas del conflicto armado interno, memorias de las violencias y cultura de paz para la reconciliación y las garantías de no repetición en relación con la ley 1448 de 2011¹¹ que dicta medidas de atención y asistencia para las víctimas de conflicto interno. En una tercera línea, presenta el tema *la cultura libre de discriminación, exclusión y sexismo* con elementos como: cultura libre de sexismos, cultura y vidas campesinas, cultura en contextos urbanos, cultura y personas privadas de libertad con el objetivo de "fomentar la cultura como entorno protector y propicio para el ejercicio de los derechos culturales" (MinCultura, 2024, p. 84) y por último, se dirige al *diálogo intercultural* con: diálogo, encuentro e intercambio cultural, diálogo intercultural de Colombia con el mundo y ciudadanía mundial al facilitar espacios que cooperen con otros países.

Campo memoria y creación

Bien escribió el uruguayo Galeano (1999), "recordar: del latín *re-cordis*, volver a pasar por el corazón" (p.5), desde la memoria y el significante de patrimonio cultural y natural. De este, se derivan dificultades que entorpecen su buena práctica y el reconocerles, tales como, poca apropiación social, vulnerabilidad del derecho de creación y libre expresión¹², pérdida de la memoria y creación cultural, deficiente uso de los entornos digitales y homogeneización de contenidos culturales en las prácticas y medios de comunicación. Su propuesta estratégica se cimentó en considerar las relaciones que existen en las diversas categorías de patrimonio desde el "patrimonio -material (inmueble, mueble), natural, inmaterial, vivo, arqueológico, paisaje cultural y otros" (p. 103).

Los temas de este campo de acción son cinco (5) y cada uno atiende a un objetivo en específico, en el caso de *memorias y patrimonios culturales* representa una fuente del pasado, el presente y el porvenir, luego *está creación, artes, prácticas y contenidos culturales* que integra una visión desde los profesionales en la creación artística y cultura, en esa misma línea se mencionan los *espacios de la cultura* que contempla la importancia de la infraestructura para el acceso y participación, además se expone la *articulación con los procesos educativos*¹³ que radica en "la lectura, escritura y oralidad como pilares esenciales para la democracia y en este proceso educativo-cultural, porque nutren la creatividad y el pensamiento crítico y la formación integral de la ciudadanía" (p. 117) y en último momento la *articulación con las prácticas y los medios de comunicación* como un engranaje de los medios comunitarios, públicos y privados.

Campo Gobernanza y sostenibilidad cultural

Este último campo, presenta a grandes rasgos el transitar donde una colectividad por medio de la gobernanza se organiza para alcanzar diferentes objetivos, sin embargo, surge la incognita sobre las

11 El Congreso de la República establece en el artículo 1 de la ley 1448 de 2011, [...] un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas [...] dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales" (p.1).

12 Véase artículo 20 de la Constitución Política de Colombia, el cual garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento, pero desde la responsabilidad social.

13 Tema 3 que se discute en el apartado: *la educación y la cultura*.

precarias participaciones y toma de decisiones en políticas públicas, desconfianza en el Estado, dificultad en la sostenibilidad económica de agentes y organizaciones culturales, entre muchas más. Su propuesta estratégica se plantea desde 1) *participación de la sociedad civil y sostenibilidad social* al "consolidar ciudadanías activas, democráticas, diversas y corresponsables para el seguimiento y la construcción de las políticas públicas culturales" (p. 136), 2) *gestión pública cultural y sostenibilidad institucional* desde la normatividad como mecanismo regulatorio en beneficio de la equidad e igualdad y 3) *sostenibilidad económica para las culturas* que se direcciona desde: "promover dinámicas económicas inclusivas y alternativas, se enfoca en fortalecer y apoyar emprendimientos, empresas culturales, economías populares, sociales y solidarias y diversos modelos organizativos y de producción sostenible" (p. 145).

La educación y la cultura

El lector reconocerá desde su enunciación la complejidad de integrar los diferentes aspectos que se contemplan en el PNC 2024-2038, siendo una red de seda que contiene hilos de diferentes composiciones, donde cada uno es vital para los marcos y radios de su estructura. Uno de ellos es la educación, ¿es acaso la causal de inhibir el pensamiento? El maestro Zuleta (1995), menciona desde su postura de la fatal educación uniforme, que ella es "[...] una educación realizada para que los individuos no actúen, para que no sean sujetos de su historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar" (p. 71), ya que, sin racionalidad no hay democracia (derecho a diferir).

La línea cuatro (4): *articulación con los procesos educativos* plantea la organización intersectorial en dirección a mejorar la calidad de la educación y propone una dicotomía: sistema educativo-cultura que contribuya a la formación de los ciudadanos. Por lo tanto, "el país necesita buenos ciudadanos y necesita saber si sus colegios y *universidades*¹⁴ están ayudando a formarlos [...]" (Mockus, 2004, p.01) que vinculen la educación intercultural y artística desde la lectura, escritura y oralidad. Es necesario precisar que la función de estos tres (3) pilares radica en nutrir nuevas narrativas que se construyen en torno al "pensamiento crítico y la formación integral de la ciudadanía" (MinCultura, 2024, p. 117) una articulación que llegará a ser satisfactoria si en un primer momento se reflexiona sobre la praxis y su entera relación con las particularidades y autonomía de una población.

De esta línea se deriva el tema 1: *articulación con el sistema educativo* que incentiva especialmente el fortalecimiento de la memoria histórica, que no radica en una noción "bancaria" donde el educador solo deposita, transfiere y silencia la cultura (Freire, 1968, p.53), si no, por el contrario, atiende a la palpable realidad colombiana sin realizar una elipsis histórica bajo preceptos ideológicos personales. Pero, surge la siguiente pregunta: ¿la identidad es estática en la historia?, según Ocampo (1990) se entiende el término 'identidad' como la "[...] representación social de sí mismo y de los grupos de pertenencia, y de sistema político entendido como el sistema legítimo de conservación del orden y de transformación de la sociedad, que se organiza la construcción del sujeto "(p.02), por lo cual es evidente que es dinámica y refleja complejidades históricas. Además, se recuerda en sus estrategias la implementación de la ley 1874 de 2017 del Congreso de la República, que tiene por objeto "restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia" (p.1) con el fin de la formación en identidad nacional.

Otra estrategia es promover la educación intercultural en el plano de los grupos diferenciados. En Colombia existen, según el Dane (2018), 4.671.160¹⁵ personas que pertenecen oficialmente a población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera, Población Gitana o Room y pueblos indígenas y por lo tanto, se debe integrar la soberanía de las culturas y la valoración de la pluralidad que requiere un sustento desde "un pensamiento de frontera, que reconozca el desprendimiento de las reglas occidentales del conocimiento y se acerque a teorías y cosmologías propias de las comunidades en sus territorios" (Moreno, 2022, p. 12), un actuar que va más allá de la tolerancia.

Ahora bien, el tema 2: *educación, formación y reconocimiento de la actividad cultural*, presenta en una de sus estrategias la vinculación entre el trabajo y el desarrollo humano, lo que apunta a la formación

14 La cursiva es mía.

15 Dicha cifra se presenta sin tener en cuenta las proyecciones de crecimiento en el presente año (2024).

para la labor. Sin embargo, el todo de la educación no es solo desde la filosofía académica funcional/instrumental (Núñez & Romero, 2017) para formar empleados obedientes, es paradójico mencionar que la incorporación del sujeto en un entorno económico y laboral es preceptiva, pero la totalidad de su enunciación no debe obedecer a una escuela tradicional, una "escuela hecha a imagen y semejanza de las fábricas" (De Zubiría, 2009, p.16). Por otra parte, otro planteamiento es la soberanía cognitiva de las culturas, implicando la reivindicación del término 'soberanía' al "reconocer los sistemas propios de saberes" (MinCultura, 2024, p.118) como vehículo para la preservación y protección.

Por último, el tema 3: *lectura, escritura y oralidad* asume como estrategias: i) el reto de incentivar programas que den cuenta de estas prácticas en entornos digitales, físicos contemporáneos y las diferencias de estas en cada comunidad, porque "cada cultura tiene su propia historia, que es la acumulación de experiencias que sus distintos individuos transmiten a través del uso del lenguaje. Solo por medio del lenguaje los individuos se vuelven sujetos culturales" (Ramírez, 2012, p. 02), ii) la promoción de las bibliotecas públicas a nivel nacional, departamental y municipal involucra acciones y estrategias para implementar un plan de promoción y posicionamiento, menciona el Ministerio de Cultura y la Biblioteca Nacional de Colombia (2016) en su material de autoformación titulado *promoción y posicionamiento de bibliotecas públicas*:

La meta del posicionamiento de las bibliotecas públicas es hacer que estén presentes en la mente, las decisiones, los tiempos y los proyectos de la comunidad, el gobierno, la academia, los medios, el sector privado y los aliados estratégicos. Esto solo es posible mediante un proceso sistemático y permanente de generación de mensajes positivos, de encuentros directos con interlocutores clave, de construcción de ventajas competitivas, de comunicación de beneficios y de promoción de atributos o cualidades de una organización. (p.10)

Su papel radica según la ley 1379 de 2010 en su artículo 5°, i) garantizar el libre acceso a la información, conocimiento e impulsar la investigación ii) promover una sociedad lectora, iii) presentar el libro en sus diferentes formas de acceso, iv) incentivar la valoración y desarrollo de la cultura local y universal, v) generar espacios de conservación y acceso al patrimonio documental, vi) corresponder a las necesidades educativas, sociales y políticas de una población y vii) impulsar la promoción y posicionamiento de la misma. Estos fines también se garantizan con la estrategia de "fortalecer las alianzas con las bibliotecas comunitarias y escolares" (MinCultura, 2024, p.119) y reconocer la importancia de los mediadores (animadores)¹⁶ para edades tempranas y familias donde se capaciten a padres y ciudadanos, esto quiere decir que tiene la difícil tarea de persuadir a quienes piensan que leer, escribir, investigar, debatir, recoger las huellas, asistir a las bibliotecas y promocionarla en espacios no formales es una pérdida de tiempo.

Reflexiones finales

¿Qué hay detrás de lo que se ha resaltado anteriormente? Y ¿quiénes son los agentes dinamizan estos procesos? En este apartado se proponen diferentes orientaciones para la implementación y proyección del plan Nacional de cultura 2024-2038 en las Universidades desde las Facultades de Educación y las escuelas Normales. Siguiendo las visiones de Mockus (2012) presente en su libro *Pensar la universidad* y Di Girolamo (2005), se derivan las siguientes recomendaciones:

1. Socialización del PNC 2024-2038. El reconocimiento hace parte de la consciencia de identidad y pertenencia en estos procesos.
2. El debate es necesario: el "aula" es un concepto cambiante y es vital que este se vincule con la realidad histórica, diversidad natural, patrimonio cultural y expresiones artísticas; un acercamiento "a las más variadas y sorprendentes formas expresivas, también deberían ser temas de cátedras y constituirse en puentes generacionales que permitan compartir visiones de mundo entre el académico" (Di Girolamo. 2005, p. 01) y cultural donde coexiste la pluralidad. Esto quiere decir que el conocimiento se hace praxis para un palpable y real.

16 Véase a Cerrillo et al, (2002). Libros, lectores y mediadores. *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha*. Explícitamente la página 33 con el título iii. Libros, lectores y mediadores.

3. Direccionar según las necesidades de las Instituciones Educativas el Proyecto Educativo Institucional - PEI y según políticas actuales la misión para la coherencia y reconocimiento de la fertilidad en la comunicación, conocimiento, diversidad, sensibilidad y patrimonio.
4. Mayor equidad en el acceso a la educación, que ese "conocimiento" circule socialmente y se genere una cultura de veracidad y sinceridad.
5. Incentivar la investigación en medio de los procesos enseñanza-aprendizaje.
6. Evaluar los diferentes currículos para el plan de mejoramiento y pertinencia con la capacidad de flexibilidad y apertura a: nuevas pedagogías, mediación de las TIC e interpretación de conceptos como competencia y evaluación.

Referencias bibliográficas

- Bravo, M. (2014). Políticas Culturales en Colombia. En R. d. Ministerio de Cultura, *Compendio de políticas Culturales* (págs. 49-79). <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/481/Compendio-Pol%C3%ADticas-Culturales.pdf>
- Bustos Gómez, M. L. (2019). Un ministerio para la cultura. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 15(27), 126-139. <https://doi.org/10.14483/21450706.15416>
- Dane. (2018). Enfoque diferencial e interseccional. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional/autorreconocimiento-etnico>
- De Zubiría Samper, J. (2009) Los retos a la educación en el siglo XXI. Recuperado de <https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Di Girolamo, Claudio. (2005). Cultura, Educación y Universidad. *Universum (Talca)*, 20(1), 297-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762005000100022>
- Dussel, E. (1968). Cultura, Cultura Latinoamericana y Cultura Nacional. *CUYO. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*, IV. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/20.1966_espa.pdf
- El Tiempo. (1994). GABO SE OPONE A MINCULTURA. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-166821>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (1999). El libro de los abrazos. *Ediciones del Chanchito*. <https://www.colegioemaus.edu.ar/assets/el-libro-de-los-abrazos.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2001). Plan Nacional de Cultura 2001-2010. Hacia una ciudadanía democrática cultural. Un plan colectivo desde y para un país plural.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes [MinCultura]. (2024). *Plan Nacional de Cultura 2024 - 2038, cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz*. 174 pp. ISBN: 978-958-753-608-9 https://mng.mincultura.gov.co/plan-nacional-de-cultura-2024-2038/Documents/PLAN%20NACIONAL%20CULTURA_26-07-2024.pdf
- Ministerio de Cultura & Biblioteca Nacional de Colombia. (2016). Promoción y Posicionamiento de Bibliotecas Públicas. https://siise.bibliotecanacional.gov.co/UPLOADSFILES/documents/RNBP/mm_guias/Guia_35_Cartilla_promoci%C3%B3n_y_posicionamiento.pdf
- Mockus, A. (2012). *Pensar la universidad*. 2. ed. -- Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit. <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/pensar-la-universidad-mockus.pdf>
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero no. 27, febrero-marzo*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Núñez, L & Romero, C. (2017). *Teoría de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz Vélez, H. A. (2022). La Biblioteca Aldeana de Colombia: un proyecto político y cultural. *Agenda Cultural Alma Máter*, (296). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/349533>
- Ocampo Prado, M. (1990). La construcción de la identidad nacional colombiana. *Revista Controversia*, (162-63), 55-72. <https://doi.org/10.54118/controver.v0i162-63.1128>
- Ramírez Poloche, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. *Revista Guillermo De Ockham*, 10(2). <https://doi.org/10.21500/22563202.2365>
- Stamato, V. (2022). *Días de radio*. Banrepcultural. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-186/dias-de-radio>
- Unesco. (1988). Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural. *Revista El correo- Unesco*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000081721spa>
- Universidad Surcolombiana, Consejo Académico. (2020). Acuerdo número 053 del 10 de diciembre. https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/20/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_053_de_2020.pdf
- Zuleta, E. *Educación y democracia: un campo de combate*. (1995). Fundación Estanislao Zuleta.

Círculos de palabra: Jornada de socialización de las prácticas pedagógicas y sociales de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Area de Didáctica Programa de Literatura y Lengua Castellana

Universidad Surcolombiana

El pasado 19 de noviembre, en el corazón de la Institución Educativa Técnico Superior, tuvieron lugar los círculos de palabra que latieron al ritmo de la pedagogía, la didáctica y la investigación. En esta jornada, los maestros y maestras en formación del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana se reunieron como tejedoras de sueños, hilvanando ideas y experiencias en un conversatorio dialógico sobre sus Proyectos de Investigación Pedagógica (PIP). Estos círculos no fueron un espacio cualquiera: la palabra de cada maestro en formación, asesores y docentes cooperadores, docentes de planta del programa, encontró allí terreno fértil para la construcción reconstrucción de senderos en el arte de enseñar.

Los círculos de la palabra, símbolo de unidad y aprendizaje colectivo, reunió a estudiantes de las prácticas III y IV, quienes compartieron los frutos de sus proyectos, mientras que los estudiantes de prácticas I, II y del curso Lenguaje, cognición y educación, orientado por el profesor Miguel Ángel Mahecha, se sumaron al diálogo a través del intercambio, contribuyendo con interrogantes e ideas sobre la neuroeducación que enriquecieron el tejido común.

En este encuentro, confluyeron los saberes construidos y las inquietudes emergentes que dan cuenta del viaje inacabado de la docencia, ese camino interminable en el que cada paso revela nuevas preguntas y retos. Como la escuela y los sujetos que la habitan, el maestro es también un ser inacabado, en constante transformación, movido por las búsquedas que sus propios proyectos pedagógicos despiertan.

Cada intervención y cada diálogo reafirmaron la esencia transformadora de la labor docente. Esto no solo impacta al estudiante, sino que se constituye en una práctica que transfigura al maestro, llevándolo a explorar nuevos horizontes y a asumir su papel como guía y aprendiz en un acto profundamente político y humano. La investigación pedagógica busca soluciones a problemas de la enseñanza-aprendizaje de la literatura y la lengua castellana, pero también convoca al maestro a interrogarse, a reinventarse y a caminar desde su yo y desde la otredad.

Los proyectos presentados propusieron mejoras en lectura, escritura, oralidad y escucha y también se erigieron como puentes hacia la inclusión y la incorporación de la tecnología como herramientas para derribar barreras sociales y construir oportunidades. Así, la palabra se convirtió en una brújula que orienta tanto a la acción como a la reflexión pedagógica.

La jornada concluyó con una plenaria en la que las palabras sembradas a lo largo del día, florecieron en compromisos y propuestas concretas. La docencia emergió como un árbol robusto cuyas raíces se afianzan en la experiencia, mientras sus ramas se extienden hacia un horizonte de posibilidades infinitas.

En síntesis, este encuentro se transformó en un río de aprendizajes y preguntas, un cauce donde los maestros en formación comprendieron que enseñar es también un acto de transformación propia, un viaje continuo que deja huellas luminosas en los caminos de quienes se cruzan con ellos y sus enseñanzas. El círculo de palabra nos conmueve y nos moviliza hacia la construcción de nuevos lenguajes, interpelar la mirada literaria y tejer comunidad.

El monumento de José Eustasio Rivera

Jaime Ruiz Solórzano

Docente Educación Artística
Universidad Surcolombiana, Colombia
jairuso@usco.edu.co

El presente artículo hace parte de la investigación titulada “*Neiva y su arquitectura republicana entre 1920 y 1940: expresiones de una modernidad tardía*”, y tiene el propósito de contextualizar a nivel histórico y cultural la imagen de la carátula de la presente edición de la Revista Paideia Surcolombiana, razón por lo cual me permito plantear la siguiente reseña del monumento.

En 1935 la ciudad de Neiva fue vista y descrita por Ricardo Olano en los siguientes términos: “La ciudad está entre el Magdalena y los ríos del Oro y Las Ceibas. A la entrada de la ciudad, viniendo del Norte, *hay una simpática avenida en cuyo principio han levantado un busto de José E. Rivera*, hijo del Huila. El Palacio Nacional es el mejor edificio de Neiva, de estilo oriental en su fachada y torres. Hay un buen hospital. Contadísimas casas modernas. Panóptico. Algunos buenos almacenes y farmacias. Exceptuando algunos detalles tiene la ciudad un pobre aspecto de pueblo grande. Las gentes principales visten correctamente de blanco y no usan sombrero” (Olano, 1978, p. 35).

La escultura del escritor José Eustasio Rivera (San Mateo Neiva 1888 – Nueva York 1928) había sido ordenada por la Asamblea Departamental (ordenanza 17 de 1929), pero solo mediante la Ordenanza número 5 del año siguiente, el monumento pudo ser “erigido en esta ciudad en la avenida que lleva el nombre de este meritisimo ciudadano, en el lugar en que la cruza el camellón de “El Quirinal”. Para tal efecto se asignó una partida de \$5.000.00, incluyendo la adecuación del espacio para su emplazamiento.

El mismo gobernador Maximiliano Duque Gómez (1894-1983) y dos personas más se encargaron de supervisar el cumplimiento del trabajo (Gaceta del Huila, 30 de abril de 1930, p. 3917). El busto fue tallado en mármol importado de “Carrara” (Italia) y levantado sobre una peana de cemento, recubierta de lozas de mármol talladas en relieve, se componía de las siguientes partes y medidas:

- a) Una base de cemento de dos metros cuarenta centímetros (2.40) en cuadro por cuarenta centímetros de altura.
- b) Un pedestal de dos gradas, de mármol, así: la primera de abajo hacia arriba de dos metros cinco centímetros por cada lado, por treinta centímetros de: altura, y la segunda, de un metro cuarenta centímetros de anchura por veinte centímetros de altura.
- c) Sobre esta grada descansa un bloque de mármol de uno con noventa centímetros de altura (1 m.90) por un metro de anchura, que suavemente se angosta hacia arriba para darle base al busto.
- d) Este bloque representa a cada lado las siguientes alegorías: por el frente el parnaso; según croquis convenido, representado en el plano adoptado por la Gobernación, marcado con el número 1 y que figura una floresta, el sol nascente, una lira, un libro, y una pluma colocada sobre el libro. Los rayos del sol deben ser dorados al fuego. En la parte de la anterior alegoría; se estampará en letras de alto relieve la siguiente inscripción: “El Departamento del Huila a José Eustasio Rivera” Ordenanza

número 17 de 1929. Por el costado derecho la alegoría de la paloma torcaz: una colina, y montañas, un guáimaro en cuyas ramas canta la paloma; un sol que se oculta y el paisaje inundado de sombras, de silencio y de paz. Debajo el siguiente cuarteto, grabado en oro: "Arrurruuu. canta viendo la primera vislumbre; y después por las tardes, al reflejo fugaz, en la copa del guaimaro que domina la cumbre... ve llenarse las romas de silencio y de paz". Por el costado izquierdo, la alegoría de la palmera: un valle ilimitado; un río con barbechos en sus orillas, morichales y palmeras, un cielo sombrío y unas garzas que lo atraviesan volando; debajo, el siguiente cuarteto: -Encendida en el lampo que arrebola el vacío Presintiendo las sombras desfallece en la altura- Y sus flecos suspiran un rumor de ternura- Cuando vienen las garzas por el cielo sombrío.

Por el lado de atrás, la alegoría del venado: unas rocas en pendientes, un venado en actitud de saltar espantado y que vuelve a mirar de lado levantando la cabeza, como sorprendido; el sol, encendiendo en sus fulgores la cornamenta del venado y debajo los siguientes tercetos: -Súbito en medio del granate vivo-Infla su cuello, bramador y altivo-Con ágil casco las neveras hiende -y sobre el bloque rutilante y cano -Como la zarza del Oreb se enciende -Su cornamenta en el fulgor lejano-este monumento remata, en su parte superior en un busto en mármol, de tamaño proporcionado a la altura del cuerpo de Rivera. Para su parecido, el Departamento entregará al Contratista dos fotografías del mismo doctor Rivera, una de ellas de frente y otra de perfil para poder hacer en Bogotá el modelo en yeso que una vez formado, se pondrá a la aprobación de la comisión encargada por el Departamento al efecto y que, será integrada por los señores Luis Eduardo Nieto Caballero y Víctor M. Londoño. una vez aceptado el modelo en yeso por la anterior comisión, se pasará al mármol.

- f) La medida total en altura de este monumento; es de cuatro metros con diez centímetros (4.10) tomada esta medida desde el suelo: hasta la cabeza del busto, por un ancho, en la base de dos metros cuarenta centímetros. Segundo: son de cuenta del Contratista los materiales de toda clase que van a formar el monumento, sus alegorías, adornos, inscripciones, etc.; los gastos de montaje que haya necesidad de hacer para entregarlo de conformidad con las estipulaciones de este contrato; perfectamente terminado y levantado, en el lugar que designe la Asamblea del Huila y a satisfacción del Gobierno departamental y de la comisión encargada de recibirlo (Gaceta del Huila, 11 de junio de 1930, p. 3970-3971).



Monumento original de José Eustasio Rivera. Años 1950. Instalada frente al demolido "Palacio de las 56 ventanas".

Además, la Gobernación se encargó de efectuar los trámites aduaneros para la importación del mármol ante el Ministerio de Hacienda. Los guacales con el material debieron identificarse con este enunciado: "Gobernación del Huila. Neiva. Monumento J. E. R: Puerto Colombia, vía Girardot" y las facturas de importación se reconocieron con esta información: "Monumento del busto de mármol para José Eustacio Rivera, destinado a la ciudad de Neiva."

La elaboración de la obra tardó seis meses a partir de la firma del contrato el 7 de febrero de 1930, por un costo total de \$3.500.00 cancelados en dos contados de mil pesos y un tercero de mil quinientos (Ibíd.). La obra fue realizada por la empresa *Luis Luchinelli & Compañía*, domiciliada en la carrera séptima o Avenida de la República número 858 y 858ª de Bogotá (Ibíd.).

En tiempos recientes el pedestal, al ser cambiado por una estructura en concreto revestido por losas de mármol, perdió todas las alegorías elaboradas en relieve que enriquecían el contenido del monumento de estilo romántico, quedando solo el busto original.

Respecto a la ubicación de escultura, inicialmente se emplazó donde hoy se encuentra al iniciar el Pasaje Peatonal del mismo nombre, después del puente del Río las Ceibas en la Carrera 5ª. Luego se trasladó al Parque Santander; aquí, como se puede observar en la imagen y se compara con la descripción "d", donde dice "por el lado de atrás, la alegoría del venado", se infiere que la parte posterior quedó el frente alterandose la disposición inicial. Con el tiempo se devolvió al frente a la Secretaría Departamental de Cultura y Turismo, en la avenida Tenerife con carrera 5ª; lugar donde se cambió en dos oportunidades su plinto.

Referencias bibliográficas

Gaceta del Huila (1930). *Abril 30, pág. 3917*. Neiva: Imprenta del Departamento.

Gaceta del Huila (1930). *Junio 11 de 1930, pág. 3970-3971*. Neiva: Imprenta del Departamento.

Olano, Ricardo (1978). *El Huila de Ayer Visto por Ricardo Olano 1935*. Neiva: Universidad Surcolombiana.