



EN LÍNEAS GENERALES



En Líneas Generales

Revista de investigación del Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima

N.º 8, diciembre, 2022

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2022.n008>

DIRECTOR

Alonso Rabí do Carmo

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Stuart

Fernando Hoyos

Fernando Iriarte

Camilo Fernández

COMITÉ EDITORIAL HONORARIO

Prof. Pedro Luis Barcia (Academia Argentina de Letras)

Prof. Enrique Bruce Marticorena (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Prof. Matthew Bush (Lehigh University)

Prof. Manuel Chuts (Universidad Jaume I)

Prof. Carlos Contreras (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Prof. Juan Carlos Galdo (Texas A&M University)

Prof. Luis Hernán Castañeda (Middlebury College)

Prof. Peter Elmore (University of Colorado at Boulder)

Prof. Roberto Forns (Metro State Denver College)

Prof. Leila Gómez (University of Colorado at Boulder)

Prof. José Ignacio López Soria

Prof. María Emma Mannarelli (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)

Prof. Nelson Manrique (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Prof. José Antonio Mazzotti (Tufts University)

Prof. Wladimir Márquez Jiménez (Regis University)

Prof. Eva Márquez Velandria (Denver School District)

Prof. José Castro Urioste (Purdue University)

© Universidad de Lima
Fondo Editorial
Av. Javier Prado Este 4600
Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33
Apartado postal 852, Lima 100, Perú
Teléfono: 437-6767, anexo 30131
fondoeditorial@ulima.edu.pe
www.ulima.edu.pe

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima

ISSN 2616-6658

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2021-01790

REVISORES Y COLABORADORES DE ESTE NÚMERO:

Profesora Áurea Arica Solórzano (Universidad de Lima)
Profesor José Carlos Cabrejo (Universidad de Lima)
Profesor Javier Díaz Albertini (Universidad de Lima)
Profesor Camilo Fernández Cozman (Universidad de Lima)
Profesor Juan Pablo Fernández, Paolo de Lima (Universidad de Lima)
Profesor Paul Forsyth Tessey (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)
Profesor Mauricio Gálvez Carcelén (Universidad de Lima)
Profesor José Güich Rodríguez (Universidad de Lima)
Profesor Elton Honores (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)
Profesor Martín Mac Kay Fulle (Universidad de Lima)
Profesor Francisco Núñez (Universidad de Lima)
Maite Olavarría Cedano
Profesor Leopoldo Ortiz (Universidad de Lima)
Profesor Juan Luis Orrego Penagos (Universidad de Lima)
Profesor Andrés Piñeiro Mayorga (Universidad de Lima)
Profesora Paula Ramos Piza (Universidad de Lima)
Profesor Herberth Roller Rivera (Universidad de Lima)
Profesor Alejandro Sustí (Universidad de Lima)
Profesor Enver Terrazas-Núñez (Universidad María Auxiliadora)
Profesor Luis Tello Vidal (Universidad de Lima)
Profesora Elisa Torres (Universidad de Lima)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
DOSIER: PANDEMIA, POSPANDEMIA: PENSAR LA EDUCACIÓN	
La educación virtual: logros, desafíos pendientes, búsqueda de un balance. El rol de los docentes. Nuevos perfiles / <i>Online Education: Achievements, Pending Challenges, Search for a Balance. The Professors' Role. New Profiles</i> Áurea Elisa Arica Solórzano	8
Perspectivas de la educación superior pospandemia / <i>Prospects for Post-Pandemic Higher Education</i> Herberth Roller Rivera	21
El efecto de las áreas verdes urbanas en el desempeño académico en un contexto de pandemia / <i>The effect of urban green spaces on academic performance in a context of pandemic</i> Enver Terrazas-Núñez	33
ARQUEOLOGÍA	
Los egipcios etnógrafos del pasado: las civilizaciones y su mirada del otro / <i>The Egyptian Ethnographers of the Past: Civilizations and Their Perspective of the Other</i> Martín Mackay Fulle, Maite Anaís Olavarría Cedano	49
GLOBALIZACIÓN	
El Perú en el proceso de integración de América Latina de 1960 a 1990. Participación del Perú en dos organizaciones regionales: la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC) y el Acuerdo de Cartagena / <i>Peru in the Integration Process of Latin America from 1960 to 1990. Participation of Peru in Two Regional Organizations: The Latin American Free Trade Association (ALALC) and the Cartagena Agreement</i> Luis Tello Vidal	74

LITERATURA

- La pérdida de vínculos y la disolución del sujeto en *Cuentos de Extremo Occidente* de Rodolfo Hinostroza / *The Loss of Ties and the Dissolution of the Subject in Cuentos de Extremo Occidente by Rodolfo Hinostroza* 89
Paula Ramos Piza

- 5 metros de poemas de Carlos Oquendo de Amat y Trilce de César Vallejo: la metáfora distintiva frente a la antítesis confusiva / 5 metros de poemas by Carlos Oquendo de Amat and Trilce by César Vallejo: *The Distinctive Metaphor Versus the Confusing Antithesis* 104
Camilo Fernández Cozman

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- La distinción silenciosa: clases sociales y divisiones simbólicas en el Perú.* Mauricio Rentería y Patricia Zárate 114
Javier Díaz Albertini

- Caso abierto. La novela policial peruana entre los siglos xx y xxi.* Alejandro Sust y José Rodríguez Güich 118
Elton Honores

- Nueve acercamientos a Ulises de James Joyce en el centenario de su publicación (2022)* Paolo de Lima, editor 121
Paul Forsyth Tessey

- Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros (2022).* Camilo Fernández Cozman 126
Sergio Luján Sandoval

- Apaciguar a Hitler: Chamberlain, Churchill y el camino a la guerra (2021).* Tim Bouverie 131
Mauricio Gálvez Cárcelén

- 48 ½. Gabriel Quispe Medina 135
José Carlos Cabrejo

- DATOS DE AUTORES 137

- CONVOCATORIA 140

PRESENTACIÓN

Nuestra comunidad universitaria ha visto este año el gradual retorno a las clases presenciales, hito que marca un antes y un después en el quehacer educativo superior de todo el país. La idea de convocar a especialistas en educación a reflexionar sobre diversos aspectos y problemas educativos relacionados con el escenario de la pandemia y la pospandemia era una evidente necesidad.

Múltiples preguntas surgen a partir de los últimos años vividos en el mundo. ¿Cómo afecta el retorno al contexto presencial a los estudiantes? ¿Qué necesidades pedagógicas y de orden metodológico surgirán a partir de esta experiencia? ¿De qué maneras factores como la atención, la socialización y el aprendizaje se han visto comprometidos? ¿Qué áreas pueden intervenir constructivamente, aprovechando la experiencia de los últimos años? ¿Qué roles caben a los docentes en este nuevo contexto?

Nada volverá a ser igual, y tres colaboradores dedicaron su precioso tiempo a explorar en estas cuestiones. Así, la profesora Áurea Arica Solórzano repasa en un tema puntual: el efecto que ha tenido el entorno virtual en el aspecto emocional de los estudiantes, la manera en que esta situación influyó en los procesos de aprendizaje y, en último término, en qué horizonte de expectativa se sitúa el trabajo docente, qué cabe esperar de él.

Por su parte, el profesor Herberth Roller aprovecha el contexto para plantear una mirada diferente, a partir de la pregunta: ¿Qué oportunidades, qué ventajas, qué aspectos positivos pueden resultar del contexto de pospandemia para la educación? No basta detenerse, pues, en los estragos. La academia debe mostrar también resiliencia y dar un ejemplo de creatividad e inventiva.

Cierra este espacio de reflexión el profesor Enver Terrazas-Núñez, quien aborda un asunto ligado más bien al ecosistema universitario, más concretamente, al impacto y utilidad de las áreas verdes en un campus y sus implicancias en el estado de ánimo de los estudiantes, así como el muchas veces invisible (y no menos importante) efecto que puede provocar un entorno ambiental adecuado en el aprendizaje y el bienestar.

En la sección de Arqueología, el profesor Martín MacKay, con la ayuda de la diseñadora e ilustradora Maite Olavarría Cedano, nos invita a sumergirnos en el fascinante universo del antiguo Egipto y nos explica con detalle cómo esta gran civilización hizo empleo de criterios etnográficos para representar su relación con los otros y cómo estas representaciones fueron plasmadas de modo artístico en un vasto y complejo legado.

En la sección dedicada a la globalización, el profesor Luis Tello Vidal nos acerca a dos importantes contextos de participación peruana y su significado político y económico en el panorama latinoamericano. Se trata de la presencia del Perú en dos importantes organizaciones regionales, a saber, la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC) y el Acuerdo de Cartagena.

En la sección Literatura, la profesora Paula Ramos Piza realiza un análisis muy puntilloso de la subjetividad en un notable libro de cuentos del poeta peruano Rodolfo Hinostroza: *Cuentos de Extremo Occidente*. El foco del análisis se centra en presentar cómo los personajes de estos relatos son sujetos que pierden sus vínculos y cómo esa pérdida refleja una honda crisis de la subjetividad que nos remite a los días de nuestra contemporaneidad.

En tanto, el profesor Camilo Fernández Cozman explica y compara las estrategias retóricas que ponen en escena dos de los libros más emblemáticos de la tradición poética peruana: *Los heraldos negros* de César Vallejo y *5 metros de poemas* de Carlos Oquendo de Amat. El punto de discusión: la metáfora distintiva frente a la antítesis confusiva.

Finalmente, los profesores Javier Díaz Albertini, Elton Honores, Paul Forsyth Tessey, Mauricio Gálvez Carcelén y José Carlos Cabrejo reseñan importantes novedades bibliográficas relacionadas con sus campos de estudio.

La educación virtual: logros, desafíos pendientes, búsqueda de un balance. El rol de los docentes. Nuevos perfiles

ONLINE EDUCATION: ACHIEVEMENTS, PENDING CHALLENGES, SEARCH FOR A BALANCE. THE PROFESSORS' ROLE. NEW PROFILES

Áurea Elisa Arica Solórzano
Universidad de Lima
Aarica@ulima.edu.pe

RESUMEN

Esta propuesta partió de la necesidad que se evidencia en la carencia del logro de aprendizajes, en el desánimo y desinterés con relación a los entornos virtuales. Así también, de la necesidad de que la práctica docente sea revisada y reformulada con el fin de concientizar a los docentes e invitarlos a seguir un modelo reflexivo. El objeto de estudio propuso un nuevo perfil docente: el docente reflexivo; un nuevo desafío para la educación virtual. Se analizó el perfil del docente tradicional vs. el del docente reflexivo, cuya propuesta se centra en adoptar la práctica reflexiva, una metodología holística cuyo principal eje es la afectividad, y que difiere de la reflexión habitual inherente al ser humano. Asociamos la práctica reflexiva del docente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes para el logro de un conocimiento metacognitivo. En un intento de establecer un perfil del docente virtual, se puso a disposición una tabla con las características del docente reflexivo y se invitó a los docentes cuya práctica se centra en la transmisión de conocimientos a realizar un ejercicio práctico en tres niveles de reflexión. Finalmente, se propuso extrapolar esta metodología a otras áreas del saber.

PALABRAS CLAVE: educación virtual, nuevos desafíos, docente reflexivo, práctica reflexiva, perfil docente

ABSTRACT

This article arises from the evident lack of learning achievements and the discouragement and disinterest related to virtual learning environments. It also arises from the need to review and reformulate teaching and raise awareness as to the benefits of the reflective teaching model. The article proposes a new teaching profile —the reflective teacher— to face the challenge of virtual education. The article compares the profile of the traditional teacher vs. that of the reflective teacher, focused on adopting a reflective practice, a holistic methodology based on affectivity, and different from the usual reflection inherent to human beings. A review of the vast literature led us to associate the teacher's reflective practice with the students' learning styles to achieve metacognitive knowledge. In an attempt to enhance the teaching-learning process and to establish a profile of the virtual teacher, we made a table containing the characteristics of the reflective teacher and invited teachers whose practice is focused on the transmission of knowledge to carry out a practical exercise involving three levels of reflection. Finally, we proposed to extrapolate this methodology to other areas of knowledge.

KEYWORDS: online education, new challenges, reflective teacher, reflective practice, teacher's profile

¿PENSASTE ALGUNA VEZ QUE NUESTRO ESCENARIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CAMBIARÍA?

La dinámica de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual ha evolucionado, se ha transformado de modo que se pudo eliminar la barrera de la distancia y lo que ello implica. Esta virtualidad dio inicio a un supuesto modelo de enseñanza transitoria. Sin embargo, la virtualidad llegó para ser una alternativa no menos importante que la educación presencial. Esta ha llegado a ser incluso un complemento de extensión muy atractivo a través del cual podemos potenciar cambios en la educación de la era posmoderna y una oportunidad de potenciar habilidades y estrategias de enseñanza-aprendizaje ya existentes.

La educación virtual implicó todo un reto para la mayor parte de docentes: adaptar actividades diseñadas para escenarios presenciales a escenarios virtuales; construir empatía con los estudiantes a través de una pantalla; y reconocer los diversos estilos de aprendizaje preponderantes en el aula, para así proponer actividades que ayuden a los estudiantes con diferentes estilos cognitivos a ser partícipes de la construcción de su propio aprendizaje. Así también, implicó captar su atención en clase; fomentar el interés en los estudiantes y poder adaptar las presentaciones de clase en un tiempo más corto de atención que el usual. Sumado a ello, supuso la necesidad imperante del docente de implementar herramientas de comunicación y colaboración constante entre el alumno y él, trabajando conjuntamente para así crear un ambiente óptimo para todos. En tal sentido, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2020) señala:

El reto para los docentes de mantener un vínculo cercano a través de una pantalla (el aquí estoy del otro lado) los condujo a aprender mucho en poco tiempo, ... a seleccionar materiales y actividades más adecuadas al distanciamiento e igualmente motivadoras, a retroalimentar la enseñanza con devoluciones significativas, a buscar otras estrategias para incluir en la enseñanza virtual, a aquellos estudiantes que no están comunicándose o aquellos que necesitan otro tipo de atención personalizada. (p. 8)

Estas devoluciones deben realizarse de manera oportuna y deben ofrecer una retroalimentación de calidad resaltando las fortalezas de los estudiantes en primera instancia y aprovechando la situación para generar en ellos el sentido del logro personal y satisfacción. De esta manera, se podrá desarrollar luego una evaluación formativa, con el único fin de fomentar el aprendizaje significativo y proveer al estudiante la oportunidad de replantear sus ideas o tareas, en concordancia con las metas u objetivos trazados.

De otro lado, la capacidad de resiliencia jugó un rol esencial en la enseñanza virtual, que es propia del quehacer docente, para enfrentar esta coyuntura actual, la cual incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Knakal (2011) señala en su estudio: "Los integrantes del equipo conciben la resiliencia, como aquella capacidad de responder

con éxito a la adversidad con las herramientas que busca desarrollar el programa "Habilidades para la Vida" (p. 75); y esto mismo fue lo que ocurrió en nuestro sistema educativo cuando los docentes fueron capaces de adaptarse al nuevo contexto virtual.

A su vez, la enseñanza virtual fue inesperada, irrumpió en el sistema educativo peruano y fue empleada mayormente en cursos de posgrado a distancia. De tal forma que cada casa de estudios o institución educativa estableció sus modelos, plataformas, metodologías y sistemas, sobre la marcha, muy lejos de hacerlo a priori ante la coyuntura en la que nos encontrábamos (ANEP, 2020).

No obstante, los docentes con su capacidad de resiliencia y pasión por su labor educativa cumplieron con los lineamientos asignados por cada institución y aprovecharon la situación como una oportunidad de mejora para el sistema educativo. Así, se potenció el uso de diversas herramientas tecnológicas, las cuales incluso podrían ser usadas en otras materias. El docente debió y debe adaptar esas herramientas para la enseñanza de cada disciplina en particular. En otras palabras, no se trata de hacer lo cotidiano, lo ya conocido, lo convencional, sino de crear actividades significativas y por ende memorables, que generen la activación de las hormonas del aprendizaje.

Es decir, no bastará solamente con usar herramientas de vanguardia en la creación de actividades, sino también construir y adecuar las actividades asociándolas al logro de objetivos, adaptándolas de acuerdo a la realidad del aula. Por ello, no todas las actividades propuestas de un mismo tipo podrían funcionar de igual manera con todos los grupos humanos. Por consiguiente, es recomendable siempre asociar cada actividad a los saberes previos de los estudiantes utilizando herramientas diseñadas para la creación de actividades y que estas se realicen en contextos de interés de los estudiantes y en base a sus necesidades. Para ello, el docente debe involucrarse activamente en cada actividad, participando, simulando ser uno de ellos.

En tal sentido, las herramientas por sí solas no garantizan el aprendizaje, mas sí el agente formativo valiéndose de estas herramientas moldeadas, adecuadas, enriquecidas, diseñadas según los modelos cognitivos e intereses de los educandos; de este modo se lograrán aprendizajes significativos y memorables en ellos. Javier Onrubia (2016) afirma:

... la calidad de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje no está tanto en las herramientas técnicas que se disponen, en los materiales que incluye o en las actividades de aprendizaje que plantea a los alumnos... sino en la manera en que esas herramientas, materiales y actividades se combinan y se ponen en juego para promover que alumnos y profesores se impliquen en unas u otras formas de actividad conjunta, y en la manera en que esas formas de actividad se organizan, combinan, secuencian y evolucionan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 10)

Al respecto, Onrubia (2016) señala que existen dos riesgos en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): el primero es que muchos de los agentes formativos no reconocen la relación entre las TIC, la comunicación y las prácticas educativas, sin contar que, a través de una buena práctica educativa, se logrará la mejora y optimización de las TIC en la enseñanza-aprendizaje. El segundo riesgo que avizora es que existe mucho debate respecto al uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje, cuando deberían enfocarse en los procesos de enseñanza, en la práctica docente, apoyados por las herramientas tecnológicas.

Es por esa razón que el rol del docente no recae meramente en transmitir conocimientos y explicaciones, ya que este conocimiento siempre será cambiante y accesible. En cambio, su rol será enseñar a los estudiantes a ser partícipes de la construcción de su propio aprendizaje, promoviendo así el desarrollo cognitivo a través de actividades que les permitan ejercer una aptitud crítica, aplicar y extrapolar los conocimientos adquiridos a otras disciplinas. Es así que dejarán de ser meros receptores pasivos de conocimiento con el fin ulterior de memorizar información que, al no ser discernida, analizada ni puesta en práctica, será olvidada (Marqués, G., 2000, como se citó en Domínguez et al., 2013). A continuación, citamos algunas funciones que deben realizar hoy en día los buenos docentes:

- Diagnóstico de necesidades de los estudiantes.
- Conocer las características individuales y grupales.
- Planificar las clases. Organizar y gestionar situaciones mediadas de aprendizaje con estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico y que consideren las características de los estudiantes.
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas).
- Buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes (evitar un uso descontextualizado de los materiales didácticos). Estructurar los materiales de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos.
- Motivar al alumnado (despertar el interés y el deseo de aprender) hacia los objetivos y contenidos de la asignatura (establecer relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad que obtendrán) y mantener dicha actitud.
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje (establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje, velar por un aprendizaje significativo).

- Proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización (durante el desarrollo de las actividades, observar el trabajo de los estudiantes y actuar como dinamizador y asesor, así como consultor, para aclarar dudas de contenidos y metodología; aprovechar sus errores para promover nuevos aprendizajes).
- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas.
- Ofrecer tutoría y ejemplos.
- Experimentar en el aula buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales.
- Colaboración de la institución en la gestión (Marqués, G., 2000, pp. 3-10 citado en Domínguez et al., 2013).

LA ENSEÑANZA VIRTUAL Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: DEFAFÍOS PENDIENTES

Los docentes universitarios, en gran mayoría, son docentes sin formación pedagógica, pero con un amplio dominio de la materia. Aportan conocimiento y su experiencia profesional en la asignatura a cargo. Esta realidad en ocasiones exige a los docentes asumir funciones en las que carecen de formación; sin embargo, en base a la experiencia logran los objetivos en la presencialidad y se acercan al logro en la enseñanza virtual. Por un lado, debido a que muchos de ellos, al no ser nativos tecnológicos, no obtienen los mismos resultados; y, por otro lado, existe un porcentaje de docentes que sí poseen habilidad pedagógica innata, cuyo conocimiento tácito les permite tener éxito. Sin embargo, en la práctica estos resultan ser la minoría. Es por ello que, a través de este artículo, se persigue concientizar a los docentes e invitarlos a desterrar ideas arraigadas en cuanto a su práctica, ya que ello podría conllevar a resultados irreversibles en los estudiantes.

Tal y como lo señala Borges (2005), "... el docente debe ser consciente de las acciones o carencias en las que él mismo puede incurrir [...] con el acierto o la torpeza de sus acciones los docentes pueden influir de manera determinante en la motivación o en la frustración de sus estudiantes ..." (p. 4).

En tal sentido, ciertas conductas de los docentes originan en los estudiantes desánimo, desatención, frustración y desinterés en el curso. Entre estas conductas, podemos citar la de brindar respuestas tardías o inoportunas, carencia de empatía en el aula, no mostrar claridad en las indicaciones, ser desorganizado en el curso, saturar a los estudiantes con diversas asignaciones, no considerar las particularidades de los estudiantes para así contemplar diversas estrategias en el proceso de formación y no causar frustración en ellos al no considerar su situación. Asimismo, no reconocer la

inminente necesidad de la construcción de actividades didácticas que fomenten la comunicación a través de la virtualidad y la construcción de empatía.

Así pues, las competencias profesionales del docente en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) señalan:

estableciendo una relación causa-efecto encontramos que la falta de preparación pedagógica y tecnológica de los profesores y responsables del diseño de un programa formativo EVA dan origen a que el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación se centren en el aspecto memorístico, a que la presencia del docente en el aula virtual sea limitada o insuficiente y que la retroalimentación no sea en tiempo oportuno (Carbajal, 2013, como se citó en Domínguez et al., 2013).

Bajo esta premisa, Carbajal (2013), citado en Domínguez et al., 2013, p. 254, reafirma nuestra posición estipulando que la limitada preparación pedagógica y tecnológica por parte del docente genera limitada respuesta ante los diversos estímulos proporcionados a los estudiantes, ya que estos no son presentados ni aplicados de manera eficiente en el aula virtual. Por consiguiente, crean una barrera que impide el aprendizaje significativo en el entorno virtual.

Así pues, su práctica es mecanizada, y es por esa razón que, en situaciones, este docente aplica una misma actividad a diversos grupos humanos sin antes haber contemplado el estilo de aprendizaje predominante en el aula. Por esta razón, no en todas las aulas se consigue el éxito esperado, por lo que es preciso crear a priori el escenario virtual adecuado para brindar una correcta formación adaptándonos a los diversos esquemas cognitivos o estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Nuestro objeto de estudio abarca un conglomerado de situaciones en las que debemos considerar adaptar la práctica docente en función de las particularidades de nuestros estudiantes para potenciar los resultados académicos, no solo mediante herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, sino también con el perfil docente como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que será el docente el encargado de construir un clima de cercanía y empatía con sus estudiantes. Este clima favorecerá significativamente el desempeño de los estudiantes y dará origen a un proceso formativo ameno, lejos de lo convencional y rutinario que conlleva a tener estudiantes preocupados por una calificación numérica, adquiriendo conocimiento por estadios cortos para luego ser olvidados, debido a que estos no fueron internalizados.

Dicho de otra manera, podemos resumir en tres dimensiones fundamentales las nuevas competencias de los docentes, según Gisbert et al., 2001, como se citó en Del Moral & Villalustre (2005):

Saber hace alusión al dominio del docente sobre las nuevas competencias a seguir;
Saber hacer hace alusión al diseño e implementación de los cursos de formación

online por parte del docente; *saber ser* hace alusión a las habilidades y destrezas comunicativas y sociales que favorezcan la permanencia del estudiante en el proceso de la enseñanza virtual. (p. 21)

Ante una gran variedad de definiciones en torno a estilos de aprendizaje, nos hemos decantado por la definición de Keefe (1988, como se cita en Alonso et al., 1994), la cual señala que los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

A partir de esta definición, podemos entender que los estilos de aprendizaje son muy susceptibles de variación, y esta variación comprende potenciar las habilidades y destrezas de los estudiantes. Sin embargo, la poca atención dada a este asunto podría causar graves consecuencias.

En esa misma línea, tomaremos como referente el modelo de Estilos de Aprendizaje de Felder (1988), quien propone los siguientes estilos de aprendizaje a través del modelo Felder-Silverman:

1. **Estudiante sensorial:** concreto, práctico, orientado hacia hechos y procedimientos, o el **estudiante intuitivo:** conceptual, innovador, orientado hacia teorías.
2. **Estudiante visual:** prefiere las representaciones visuales, de cuadros conceptuales, diagramas, tablas de flujo; o el **estudiante verbal:** prefiere las explicaciones habladas y escritas.
3. **Estudiante inductivo:** prefiere las explicaciones que van desde lo específico hasta lo general; o el **estudiante deductivo:** prefiere las explicaciones que van desde lo general hasta lo específico.
4. **Estudiante activo:** aprende manipulando las cosas y trabajando en equipo; o el **estudiante reflexivo:** aprende reflexionando sobre las cosas y trabajando individualmente.
5. **Estudiante secuencial:** aprende de forma lineal y en pequeños pasos; o el **estudiante global:** aprende de forma integral (Felder, 1988, pp. 676-679).

Desde esta perspectiva, podemos inferir que no es humanamente posible discernir entre un grupo grande de estudiantes el estilo de aprendizaje particular de cada uno en su totalidad. No obstante, se pueden matizar las actividades de tal manera que todos los estudiantes tengan la posibilidad de experimentar el logro de aprendizaje (*self achievement*).

EL NUEVO PERFIL DEL DOCENTE EN LA VIRTUALIDAD: EL DOCENTE REFLEXIVO COMO NUEVO DESAFÍO

Es común ver a docentes convencidos de haber realizado un buen desempeño en el aula virtual, docentes que no dan cuenta de sus falencias, carencias o acciones y que tienen una creencia arraigada de que su práctica es correcta y no necesita ser revisada ni mucho menos reformulada. Es ahí cuando incurren en graves errores que podrían influenciar en la limitación de la construcción de conocimiento en los estudiantes y, por ende, en la permanencia o la deserción de estos.

La gran mayoría de docentes cumplen con diversos modelos de enseñanza-aprendizaje o esquemas asignados por las instituciones, pero ninguno de estos modelos contempla una práctica reflexiva. Hasta el momento no se tiene un perfil establecido para un docente que imparte enseñanza virtual, que sirva de guía y que además sea de utilidad para elaborar las rúbricas para una correcta evaluación por parte de las instituciones a cargo. De la misma forma, para que las instituciones, después de hacer un diagnóstico, puedan realizar capacitaciones para estimular el desarrollo de destrezas en los docentes. (Véase el estudio realizado en Carbajal, M., 2013, p. 254, citado en Domínguez et al., 2013). Cabe resaltar que, a pesar de la existencia de lineamientos de referencia para la modalidad a distancia (ANR, 2007), no se cuenta propiamente con un perfil del docente virtual normado.

Sumado a ello, el estudio arroja que “existe confusión sobre las funciones y roles que deben asumir los docentes en un Entorno Virtual de Aprendizaje”, coincidiendo finalmente con lo expuesto líneas arriba, donde se indica que las instituciones carecen de un modelo o de directrices claras de un perfil del docente virtual.

A través de este estudio, proponemos el nuevo perfil del docente: el docente reflexivo, quien vence sus propias creencias arraigadas, ya que realiza una autoevaluación permanente bajo una práctica holística, la cual llama a reflexionar sistemáticamente en cada una de sus sesiones de clase. En cambio, el docente convencional, por más que tenga conocimientos o habilidad para transmitirlos, no despierta pasión alguna en los estudiantes, debido a que su práctica carece del componente afectivo, característica habitual e inherente de una práctica reflexiva. Por ello, en primera instancia, pasaremos a desarrollar el concepto de práctica reflexiva:

La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformarse al

convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la profesión. (Domingo, 2017, p. 34)

Es por ello que proponemos un acompañamiento pedagógico desde una perspectiva crítico-reflexiva, que involucra la deconstrucción de la práctica docente, la cual consiste en revisar su praxis actual y anterior desde la retrospección, apoyándose en una guía autoevaluativa tomada de Larrivee (2008) y reconstruyendo su práctica a partir de un análisis profundo de esta.

Tomaremos como base el estudio de Domingo (2021), donde se indica que reflexionar es una práctica inherente al ser humano; pero encontramos vasta diferencia entre una reflexión natural y otra premeditada, sistemática y aprendida.

En consecuencia, este ejercicio de reflexionar no alcanza un nivel significativo, si el docente no pone en práctica hábitos reflexivos. De ahí que es relevante realizar un autoanálisis de su práctica mediante una reflexión en la acción docente y después de la acción para crear su propia teoría y reformular su práctica. Ello, como un ejercicio habitual. La llamada práctica reflexiva es una metodología humanística y, al ser aprendida y sistemática, requiere la disposición y el compromiso del docente para su ejecución.

Domingo (2014): la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea; por el contrario, la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Mientras la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional, la práctica reflexiva es una postura intelectual metódica ante la práctica que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. (p. 54)

Figura 1

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES	
REFLEXIÓN NATURAL	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Causal	Intencional

Nota. Domingo (2014, p. 54)

Actualmente se atribuye especial valor a los grados alcanzados a lo largo de la carrera profesional, pero, sin restar mérito a todo profesional que crece académicamente, será sabio complementar estas destrezas obtenidas con el ejercicio de una

práctica reflexiva, ya que no bastará ser erudito en la materia ni ostentar grados académicos limitándose solamente a ser un transmisor de conocimientos. Todo ello no demuestra que el docente posea las competencias suficientes para ser un buen maestro crítico-reflexivo. La diferencia radica en que el buen docente alcanzará la excelencia con sus estudiantes, debido a que su práctica va más allá de lo convencional, analizando, examinando su experiencia, reformulándola, construyendo estrategias a la medida que lo considere según la necesidad de sus estudiantes, aplicando esta nueva metodología como estrategia de autoinstrucción y haciendo de la práctica reflexiva un hábito.

Es entonces cuando la retroalimentación ocurre, y es cuando la teoría y la práctica dejan de estar divorciadas complementándose una a la otra, y en donde el docente reflexivo se enfoca en generar experiencias significativas y de vasto conocimiento, produciéndose un flujo bidireccional entre teoría y práctica. Empleando las palabras de Domingo (2021), "la formación de este tipo de profesorado se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, que potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso" (p. 54).

Figura 2

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES

Concibe la relación de teoría y práctica como un binomio.
 Practica una enseñanza formativa.
 Actitud indagadora.
 Transmite seguridad, confianza.
 Comprometido con los retos y desafíos.
 Opta por diseños y modelos didácticos abiertos.
 Permanece abierto a sugerencias.
 Presta atención a las particularidades de sus estudiantes evitando la homogeneización.
 Contextualiza sus enseñanzas.
 Adecúa su enseñanza a los contextos social, cultural y geográfico de sus estudiantes.
 Ejerce una conducta autorreflexiva.
 Muestra una conducta comunicadora, abierta.
 Es dinámico y didáctico.
 No basa su práctica en creencias.
 No es el protagonista de la clase.
 Busca el balance en una sesión de clase brindando igualdad de oportunidades.
 Considera la afectividad como eje principal de su práctica.
 Es capaz de reflexionar en la acción, sobre la acción.
 Es capaz de gestionar interacciones reflexivas con sus pares.
 Integra verdaderas realidades de aprendizaje.

Construye estrategias en base a las necesidades.

Se preocupa por los resultados, pero sobre todo por los procesos.

Crea un ambiente propicio para el aprendizaje a través de actividades significativas y por ende memorables.

Por último, en este estudio consideraremos de manera inicial tres de los cuatro niveles de reflexión establecidos por Barbara Larrivee (2008) para un ejercicio práctico en aquellos docentes que asuman un ejercicio crítico de su práctica y que apuesten por convertirse en docentes reflexivos.

Reflexión superficial (Superficial reflection): nivel incipiente de reflexión en el que la mayor preocupación radica en mantener el orden en el aula, dejando de lado la razón principal de la esencia del docente: el aprendizaje.

Reflexión pedagógica (Pedagogical reflection): nivel alto de reflexión en el que el docente es capaz de revisar sus objetivos en concordancia con la teoría y la práctica, tratando de encontrar incoherencias.

Reflexión crítica (Critical reflection): considerado un nivel mayor de reflexión, en el que el docente analiza y reflexiona sobre su práctica, sus principios éticos, creencias y las consecuencias de su praxis en los estudiantes, buscando confluir la práctica con los ideales de los estudiantes (Larrivee, 2008, p. 348).

REFLEXIONES FINALES

En ese marco, la práctica reflexiva surge como una propuesta innovadora cuyos múltiples beneficios radican en ser un modelo holístico transformador, centrado en el ser humano y no únicamente en el conocimiento teórico. Propicia en el docente una enseñanza crítico-reflexiva y alcanza su nivel máximo cuando se logra un conocimiento metacognitivo del mismo. De igual manera, es capaz de decodificar conductas de los estudiantes; propone actividades basadas en la diversión con el fin de generar un clima emocional positivo que a su vez motive y predisponga al estudiante a seguir aprendiendo, a confluir el conocimiento científico con el conocimiento, a eximirlo de reacciones o conductas impulsivas. Esto le permitirá al docente reaccionar a situaciones complejas, de manera sabia, con plasticidad, a través del uso de procesos mentales como la intuición, la emoción, la pasión, la afectividad, ejes de una práctica reflexiva. De esta manera, podrá asumir un liderazgo emocional en el aula, lo cual es una de las características de un docente reflexivo.

Finalmente, debemos mencionar que, a través de la práctica reflexiva, se formarán líderes que desarrollarán competencias emocionales básicas para dinamizar el logro de los objetivos planteados en el aula. Arica (2017) plantea: “Este líder se va a caracterizar por crear situaciones óptimas para el aprendizaje significativo, construyendo confianza,

empatía, cooperación, respeto, sentido de humor y lazos afectivos. A esto llamaremos un liderazgo emocionalmente inteligente” (p. 59).

REFERENCIAS

- Arica Solórzano, Á. E. (2017). *Capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes* [Tesis de maestría], Universidad de San Martín de Porres. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/971/browse?type=author&value=Arica+Sol%C3%B3rzano%2C+Aurea+Elisa>
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, J. (1994). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao. Ediciones Mensajero. https://www.researchgate.net/profile/DomingoGallego/publication/311452891_Los_Estilos_de_Aprendizaje_Procedimientos_de_diagnostico_y_mejora/links/5847158708ae8e63e6308a5d/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Procedimientos-de-diagnostico-y-mejora.pdf
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*. <https://www.redalyc.org/pdf/550/55000904.pdf>
- Del Morral Pérez, M. & Villalustre Martínez, L. (2005). Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802602.pdf>
- Domínguez, J., Rama, C. & Rodríguez, J. (2013). *La educación a distancia en el Perú*. Gráfica Real S.A.C. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/6391>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)
- Domingo, A. (2021). *Práctica reflexiva. Un modelo transformador de la praxis docente*, 34 (pp. 3-21). <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>
- Felder, M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7) (pp. 674-681). https://www.researchgate.net/publication/257431200_Learning_and_Teaching_Styles_in_Engineering_Education
- Knakal, F. (2011). *El aporte en el desarrollo de la resiliencia en educadores de primer ciclo del programa HPV, Pudahuel: la mirada de sus profesionales* [Tesis de licenciatura]. Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2566>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9(3) (pp. 341-360).

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50 (pp. 1-16). Recuperado a partir de: <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>

Perspectivas de la educación superior pospandemia

PROSPECTS FOR POST-PANDEMIC HIGHER EDUCATION

Herberth Iván Roller
Universidad de Lima
hroller@ulima.edu.pe

RESUMEN

Este artículo aborda los efectos positivos de la pandemia del coronavirus en la educación superior. Ciertamente, la pandemia ha hecho estragos en las economías del orbe, pero rescatamos las oportunidades que se han presentado para la educación. Entre los grandes logros de estos últimos años, advertimos el incremento en el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y un mayor acercamiento a la metodología de clases invertidas. Además, ante un alumnado afectado por la pandemia, los docentes tuvieron que reforzar sus habilidades blandas para motivar y guiar a sus estudiantes. También se ha despertado el interés por incluir a la realidad virtual y aumentada como material didáctico en la educación superior. En base a esta experiencia, consideramos que muchos de los nuevos cambios en la educación superior se mantendrán en el futuro. Los proyectos que se han evaluado hasta el momento concluyen que todo ello trae beneficios para el proceso de aprendizaje.

ABSTRACT

This article addresses the positive effects of the coronavirus pandemic on higher education. The pandemic has wreaked havoc on the world's economies, but new opportunities have arisen for education. Among the outstanding achievements of recent years, we note the increase in the use of information and communication technologies (ICT) and a greater approach to flipped learning. In addition, as students were affected by the pandemic, teachers had to reinforce their soft skills to motivate and guide them. Including virtual and augmented reality as teaching material in higher education has also sparked teachers' interest. Based on this experience, we consider that many of these changes will be maintained in the future. The projects evaluated so far conclude that this benefits the learning process.

PALABRAS CLAVE: educación superior, clases invertidas, videos, realidad virtual y aumentada, motivación, pandemia, TIC

KEYWORDS: higher education, flipped classes, videos, virtual and augmented reality, motivation, pandemic, ITC

INTRODUCCIÓN

En el 2022, después de dos largos años de pandemia, muchas de las universidades en el mundo retornaron al campus físico. Sin embargo, regresar a los esquemas anteriores prepandemia resulta difícil de concebir. Los cambios acelerados en los que se vio inmersa la educación, en un esquema virtual, han generado un mayor acercamiento a las TIC (tecnologías de información y comunicación). Esos pasos agigantados hacia las TIC fueron de la mano con los lineamientos de la UNESCO (2019). Este marco de referencia establece claramente las pautas para mejorar la educación hoy y en un futuro cercano, donde se busca que todos los ciudadanos del mundo tengan acceso a una educación de calidad e igualitaria dentro de una ya establecida sociedad del conocimiento; es más, los ciudadanos de las nuevas generaciones son nativos digitales, tal cual lo documenta Bax (2011). Esto implica un reto para los docentes. Tienen que adecuarse a la vorágine del cambio de las nuevas tecnologías. Incluso, generar sorpresa y motivar al estudiante resulta difícil en un mundo con acceso instantáneo de información desde innumerables fuentes multimedia.

Si bien la educación a distancia existe desde hace muchos años, la pandemia aceleró la inmersión al mundo virtual. Así, las plataformas educativas han tomado vital importancia en los días actuales; y, al parecer, su uso intensivo ya formará parte en los años venideros. No obstante, no basta con incorporar tecnología en la educación, puesto que los cambios generados por la pandemia afectaron directamente a la condición humana. El ser humano es tribal, y la cuarentena por la que hemos pasado ha generado una gran afectación en nuestra sociabilidad y estilo de vida. De golpe se detuvo nuestra libertad de reunión. La economía de los países se desaceleró y llegó la incertidumbre. La ansiedad de los estudiantes apareció ante la posibilidad de abandonar sus estudios o postergarlos. En el ámbito emocional, la pérdida de un ser querido pudo llevar también a la deserción de la educación o a una drástica disminución del desempeño académico y ético. Por tanto, no debe quedar de lado la capacidad del docente para ser guía, facilitador, motivador y mentor en estos tiempos de cambio por los que atraviesa el mundo. Incluso, como sugiere Fernández-Berrocal (2009), tanto los docentes como los estudiantes deben aprender técnicas para un mejor incremento de la inteligencia emocional. Por el lado de los estudiantes, el manejo del estrés resulta relevante para mejorar su rendimiento académico. Por el lado del docente, si bien es cierto que la experiencia de vida aumenta sus habilidades interpersonales, es necesario que aprenda técnicas formales. Gran parte de su intervención directa y oportuna mejoraría el aprovechamiento de las clases por sus alumnos; y en el peor de los casos, tendría la capacidad para discernir cuándo un caso en particular de un estudiante se tenga que remitir a un especialista.

Teliz (2020) da buena cuenta de las clases virtuales al inicio de la pandemia bajo diversos puntos de vista. La educación virtual requiere de una buena administración

de los recursos tecnológicos para llevarla a cabo; pero también requiere de la ética y rediseñar las pedagogías de enseñanza. Incluso es importante la flexibilidad hacia la personalización pedagógica, pues no todos los estudiantes están al mismo nivel de conocimientos técnicos o no se adaptan de la misma manera a un nuevo entorno. Un claro ejemplo, que se manifestó en los primeros meses de clases virtuales, se debió a fallas tecnológicas de conectividad. Los operadores de internet no tuvieron la infraestructura adecuada para soportar el crecimiento de usuarios en simultáneo. Además, no todos los estudiantes tenían las condiciones necesarias para una buena conectividad, ya sea por falta de un equipo de cómputo con un mínimo de requerimientos o por tener un plan de internet limitado o por vivir en zonas de la ciudad con poca cobertura. Incluso, peores situaciones alcanzaron estudiantes que retornaron a sus pueblos de origen para reducir gastos. Es más, los mismos problemas de conectividad aún se presentan ocasionalmente en el 2022; o al menos, es lo que aducen algunos estudiantes. Así, no se encienden algunas cámaras y queda la incertidumbre por parte de los docentes si es que los alumnos son lo suficientemente responsables para aprovechar las clases virtuales, por más que los estudiantes tengan la posibilidad de ver la clase grabada a posteriori.

Para evitar los problemas de conectividad de los docentes, los departamentos técnicos de las universidades prepararon un plan de contingencia y capacitaron al equipo de profesores. Superados los requerimientos mínimos a nivel tecnológico, el siguiente reto consistió en preparar el material didáctico y los exámenes para adaptarlos a un mundo totalmente virtual.

Finalmente, luego de este recuento de los años virtuales de pandemia, en las líneas siguientes comentaremos, de acuerdo con la revisión científica de artículos de los autores de la referencia, las adecuaciones que posiblemente requiera la educación superior.

ADECUACIONES POSTPANDEMIA

Aunque las mutaciones del virus siguen en el ambiente, esperamos que los refuerzos de las vacunas sean suficientes para no volver a las severas restricciones que detuvieron las economías. Además, ya las universidades en el mundo han regresado al modo presencial o híbrido y, por tanto, las condiciones de cambio ya se han dado.

Adecuaciones en la pedagogía

Neuwirth (2021) explora algunos detalles sobre la realidad del mundo virtual al que se introdujeron los estudiantes durante la pandemia, quienes pudieron estar visibles a través de sus cámaras web, pero quién sabe si su mente estuvo flotando en cualquier otra parte del universo y del tiempo. Más aún, en los tiempos de pandemia, en los que toda la familia estuvo confinada en casa, el estudiante se enfrentó a distractores de

su concentración, tales como la ansiedad de sus padres por la posibilidad de perder el empleo o porque en su centro de labores no se lograban las metas deseadas, o la mascota de la familia que solicitaba su atención, los hermanos menores que irrumpían con sus juegos, el miedo de contagiarse del virus, etc. El estudio de Neuwirth (2021) se enfoca en estudiantes de pregrado; así que queda por deducir, por sentido común, que la situación puede ser diametralmente opuesta para alumnos graduados que siguen un curso de especialización o una maestría, donde su propia madurez les permite un mejor aprovechamiento de su recurso más escaso: el tiempo. Sin embargo, para cualquier estudiante, el aprendizaje entre pares es más enriquecedor cuando se presenta en un ambiente presencial. Quizá un modelo mixto sea el que tenga más demanda para los años venideros.

Los encargados de la gestión educativa, en los que se incluyen las universidades *per se* y los organismos gubernamentales de educación, son los que fomentaron los cambios. Para eso también estaba la UNESCO (2019), que sembró el marco teórico en busca de un mundo más inclusivo, donde todos los estudiantes del orbe pudieran acceder al derecho universal de una educación de calidad y acorde con los avances tecnológicos.

Una gran ventaja ofrecida para los estudiantes durante el periodo de clases virtuales fue que las plataformas educativas ofrecían grabar las sesiones, lo cual resultaba ideal para quien por algún motivo no marcó su asistencia. Pero tal como sugiere el estudio de Neuwirth (2021), muchos de los estudiantes no hacían una revisión de las clases anteriores. Las experiencias propias de la docencia, así como la retroalimentación de los colegas, dan buena cuenta de que la afectación psicológica de la pandemia redujo su perseverancia para un comportamiento más regular en relación con su esfuerzo académico. Además, revisar un video de más de una hora de duración no resulta entretenido. Y, ante esta situación, se hicieron necesarios algunos cambios en la metodología.

Si bien el modelo de clases invertido fue ideada por Jon Bergmann y Aaron Sams en el 2007, la pandemia generó el campo de cultivo ideal para su extensión. La idea original surgió para aprovechar mejor el tiempo de clases. Con la ayuda de videos y material audiovisual, los alumnos se comprometían a revisar la teoría en sus casas. En el aula de clases, la atención ya no se centraba en el profesor, sino en el alumno. Así, con la teoría previamente aprendida, el profesor se enfocaba en resolver las dudas subyacentes de los alumnos. Además, con más tiempo en clase, el desarrollo práctico de los temas que correspondían a cada sesión podría ser tratado de un modo más personalizado.

Domínguez (2015) hace un análisis comparativo entre la metodología de la clase invertida versus la clase magistral. La transición al nuevo modelo no es inmediata. La clase magistral, donde el docente toma el rol activo y los estudiantes absorben el conocimiento unidireccional, resulta ser un modelo menos efectivo para el aprendizaje. Hay momentos en una sesión de clase en los que se requiere una explicación exhaustiva del

profesor, sobre todo cuando la complejidad lo amerita, pero no debe permitirse la pasividad de los alumnos. En otras palabras, es necesario repreguntar para que el docente se asegure de que el alumno comprendió. Además, si en caso la naturaleza de una asignatura lo requiere, los ejemplos o las aplicaciones prácticas mejorarán el aprendizaje en las sesiones de clase.

Adecuaciones del docente

El mundo ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas del milenio pasado y, como ya habíamos mencionado, los nuevos estudiantes son nativos digitales. Este es el gran reto que enfrenta el docente: actualizarse con la tecnología. Merece entonces citar a Barcos Arias (2021) en lo que se refiere a este aspecto: “El actual milenio demanda de mejor preparación al docente por el avance de la ciencia y la tecnología, por lo que el docente del siglo XXI debe trascender en el tiempo y en el espacio, porque el procesamiento de la información se ha convertido en una competencia clave en esta sociedad del conocimiento”.

Veamos entonces un ejemplo de las dificultades a las que se enfrenta un docente en el uso de las TIC. Tal cual lo señala López-Torres (2021), es muy distinto un video de una clase grabada versus un video editado especialmente para los alumnos. Un video extenso resulta tedioso. Sin embargo, desarrollar un video *ad hoc*, así sea corto en extensión, es muy demandante en tiempo de desarrollo. Primero tiene que plantearse hacerlo con las palabras precisas para evitar una mayor extensión, tanto para no aburrir al alumno como para evitar procesos de conversión de archivos más prolongados. Luego se requiere revisión, corrección y aceptación. Después viene la parte de edición, donde hay que agregar texto, gráficos, transiciones, filtros, etc. En realidad, si los videos son direccionados a alumnos de pregrado, el buen humor, los detalles gráficos y un fondo musical hacen una gran diferencia. Y cuando el proyecto ya terminó su edición final, se graba en un archivo con formato de video. Finalmente, se optimiza el tamaño del archivo con un software de compresión. En resumen, si bien un video *ad hoc* ayuda mucho en la metodología de clase invertida, el tiempo de desarrollo puede resultarle muy costoso a un docente.

La tecnología avanza a un ritmo tal que no da tiempo para una revisión exhaustiva. Son muchas las empresas que sacan al mercado nuevas aplicaciones para los dispositivos móviles o nuevo software para computadores. Muchas veces, solo queda estar al tanto de las alternativas más populares para evaluarlas. Este espíritu de investigación tiene que ser permanente, por más que genere ansiedad. No hay marcha atrás en esta sociedad globalizada del conocimiento. La innovación y la investigación son los pilares de las empresas líderes ante un mercado que cada vez exige nuevo desarrollo de productos y servicios. Lo mismo pasa con la educación. Por tanto, la capacitación del maestro debe

ser permanente. No basta que los docentes manejen los temas de sus asignaturas, sino que deben investigar e innovar en tecnología para mejorar sus clases. El documento de la UNESCO (2019) también lo recomienda. Pero no todo se trata de tecnología. Las competencias del docente se extienden hacia sus habilidades blandas, buscan sin duda el mejoramiento de su inteligencia emocional.

El enfoque a una educación inclusiva siempre tiene que estar presente en la mente del docente. No todos los alumnos se encuentran a la misma paridad. Manejar un esquema regular, empleando las mismas herramientas didácticas para los alumnos, es menos demandante para el docente; sin embargo, la realidad nos muestra que no todos los alumnos aprenden de la misma manera o no todos los alumnos tienen los mismos canales de acceso a la información. Por ejemplo, durante la pandemia se ha evidenciado que algunos alumnos atendían clases desde sus teléfonos móviles, o no todos contaban con un nivel de inglés adecuado como para entender material didáctico recomendado. Incluso, por más que las nuevas generaciones de estudiantes están “etiquetadas” como nativos digitales, algunos alumnos carecen de conocimiento significativo en software requerido en educación superior. En suma, esto genera un reto adicional para el docente. Algunas cosas las podrá manejar directamente y otras podrá direccionarlas. Lo importante es que tenga claro que esta es una función inherente de un educador. Incluso, con la pandemia se ha evidenciado cómo el entorno y la coyuntura han influido negativamente en el alumno. Nuevamente, haciendo el símil con los negocios, los ejecutivos de éxito requieren de un buen manejo emocional, tanto con clientes externos como internos (superiores, pares y colaboradores) y, para ello, tener los oídos atentos es la mejor manera de entender una problemática para pensar en alternativas de solución. Del mismo modo, el docente no solo transmite conocimiento, sino que también escucha para hacer los cambios necesarios a fin de que sus alumnos tengan una mejor experiencia de aprendizaje y se refleje en su desempeño académico.

Fomentar el pensamiento crítico también es una función imprescindible de un maestro. Años atrás quedaron las clases donde se aprendía de memoria, pues la información está a la mano a través de cualquier buscador de internet. Por eso, las clases requieren una comunicación mutua. Por supuesto que dependerá de la asignatura el mayor empleo de la retórica o el debate; sin embargo, incluso en materias de ciencias, las aplicaciones prácticas, reales o posibles invitan a la creatividad y la innovación. No se tiene que perder de vista que el mundo está repleto de información en línea. Lamentablemente, muchas de las fuentes no son fiables. El docente debe guiar a sus alumnos para que aprendan a discernir, a analizar y así convertir la información viable en conocimiento.

Siempre resultan inspiradoras las historias de superación y éxito, ya sea que hablemos de deportes, de negocios, etc. En algunos casos, el talento innato o las

aptitudes aprendidas toman un mayor peso en el éxito; mientras que, en otros, la actitud que se toma para superar los obstáculos son los que determinan el éxito. Sin embargo, en un análisis más extenso, en tiempo y espacio, la estamina, la perseverancia, la llama encendida de la antorcha son lo que prevalece para llegar a la cima de la montaña. El camino es largo, más aún para un estudiante que recién empieza con su educación superior y no tiene una clara idea de si la profesión que escogió es la adecuada. Y, en el campo de la educación, a veces nos enfrentamos con el desaliento de los propios alumnos, que se declaran a sí mismos inaptos para las matemáticas o faltos de oído para aprender idiomas o incapaces de descubrir la simbología detrás de un texto. El desarrollo de la neurociencia nos demuestra cómo afecta la palabra negativa en nuestros cerebros para luego disminuir nuestras posibilidades de éxito. Por esta razón, es de vital importancia que el docente sepa motivar a sus pupilos, hacerles entender el potencial que tienen, guiarlos para que se responsabilicen por el papel que tomarán en la sociedad al terminar sus carreras. A fin de cuentas, ellos serán los líderes de la nación. El maestro, en su calidad de mentor, deja huellas por siempre.

Adecuaciones de la realidad

A veces, al despertar, se nos da por pensar que esta pandemia no fue más que el producto de una pesadilla maliciosa creada por mentes siniestras. Ya bien despiertos, al razonar, parece inverosímil que, con todos los avances de la ciencia, la humanidad no haya sabido responder con mayor celeridad ante la amenaza de un virus que detuvo el avance del tiempo. Las percepciones de la realidad pueden entonces ser modificadas, y lo que parece ciencia ficción termina siendo la realidad más tangible antes de lo esperado. Allcoat (2018) nos relata un experimento que llevó a cabo en el Reino Unido con 99 estudiantes, divididos en tres grupos, expuestos a diferentes materiales de enseñanza: libros, videos y realidad virtual (RV). En términos globales, la conclusión del experimento fue que el grupo de RV mostró un mejor aprendizaje que los otros dos grupos. El grupo de RV obtuvo puntuaciones más elevadas en los aspectos evaluados: memorización, compromiso y emoción positiva.

Aunque todavía no es una herramienta muy generalizada en la educación superior, la realidad virtual y aumentada tendrá un lugar relevante en las clases del futuro. Entendemos que la realidad aumentada (RA) proporciona información extra a la que nos presenta la realidad, mientras la RV nos muestra un mundo nuevo, creado con imágenes tridimensionales que pueden representar un modelo del mundo real o un universo totalmente distinto.

Según Roda-Segarra (2022), existen documentos académicos que dan cuenta de la realidad virtual y aumentada desde los años noventa. No obstante, el alto costo de implementar la tecnología o la falta de pleno desarrollo de esta solo permitió generar

proyectos experimentales. Mas aún, Boyles (2017) nos muestra que varias aplicaciones de realidad virtual se desarrollaron en los sesenta, pues las principales compañías aéreas comerciales y escuelas de las fuerzas aéreas capacitaban a sus pilotos mediante simuladores digitales. Por supuesto que, en aquel entonces, la tecnología de los computadores no permitía crear una total sensación de inmersión en un mundo fantástico en 3D; sin embargo, con el uso de proyectores y cámaras se mejoraba sustancialmente la pericia de los pilotos con el uso de esos simuladores de vuelo.

Google impulsó con fuerza la realidad virtual en el 2014. El Google Cardboard Headset, lanzado en ese año, no es más que una carcasa armable de cartón en la cual se encajan unos lentes. Deja un espacio para colocar un teléfono inteligente que proyecta imágenes en RV. A través de Google Store, aún se pueden bajar aplicaciones para ingresar al mundo virtual con un visor básico frente a los ojos. En otras palabras, con una inversión de muy bajo costo vino una explosión de juegos en RV. Según Boyles (2017), solo en el 2016 Google vendió más de 80 millones de unidades de *cardboard headsets*, veinte veces más sobre las unidades vendidas por todas las marcas combinadas de visores de realidad virtual. Hoy, en este 2022, podemos encontrar en YouTube tutoriales para hacer lentes virtuales caseros. Por supuesto que una inmersión de mayor calidad la ofrecen los visores *all in one*, con los que incluso no hay necesidad de conectarse a un computador para ingresar a la realidad virtual, pero eso implica un presupuesto más elevado. La realidad virtual ha llegado para quedarse. Incluso Oculus, la marca líder de visores de RV, ha sido adquirida por Facebook, que a su vez ha cambiado su nombre corporativo a Meta. Meta busca expandirse más allá de las redes sociales para abarcar el mundo virtual con su proyecto Metaverso.

Tanto la RV como la RA resultan muy prometedoras para la educación. Sumergirse en un mundo virtual para vivir una batalla de la historia universal, participar dentro de un quirófano en una operación complicada sin riesgo de cometer un error real o visitar la casa de un poeta y sentir la presencia de las musas son solo algunas visiones del potencial de esta tecnología en la educación. Es una vasta cantidad de estímulos que se adicionan al proceso de aprendizaje y con eso se logrará un gran salto en la calidad educativa. Por eso son interesantes los resultados de la investigación de Allcoat (2018) y Roda-Segarra (2022).

Roda-Segarra (2022) hizo un estudio bibliotecólogo sobre los documentos académicos sobre RV y RA publicados. El crecimiento aparece en el 2015 (después del lanzamiento del *Google Cardboard Headset*) con 44 *papers*, que luego llegó a 80 *papers* en el 2016. En el 2017, la cifra llegó a 135 *papers*. Sin embargo, por la pandemia, los documentos académicos referidos a este tema disminuyeron porque la experimentación requiere de educación presencial. No obstante, desde el punto de vista de Roda-Segarra (2022), solo se trata de un descenso temporal, pues la pandemia ha creado una mayor

oportunidad para incrementar los esfuerzos en el desarrollo de proyectos de realidad virtual. Queda entonces mantener la expectativa sobre los nuevos documentos a publicarse. Vale la pena tener en la mira a los principales autores de artículos académicos de RV y RA que Roda-Segarra ha detectado (2022). Para ello, presentamos el listado del *Top 10* que nos ofrece:

Tabla 3

Autor	Cantidad de artículos
Makransky, G.	9
Moldoveanu, A.	8
Palkova, Z.	8
Ip, H. H. S.	7
Jong, M. S. Y.	7
Cochrane, T.	6
Lanitis, A.	6
Li, C.	6
Szymczyk, T.	6
Tsai, C. C.	6

Nota. Roda-Segarra (2022)

La realidad virtual y aumentada también tiene su lado oscuro, tal cual lo sugiere Pericles 'asher' Rospigliosi (2022). Se reconoce el 2021 como un punto de inflexión en la tecnología de la realidad virtual con el lanzamiento del Metaverso por Mark Zuckerberg: deja como reflexión el riesgo latente por el acceso a los datos personales de los usuarios. A fin de cuentas, Second Life, un mundo virtual que ya existe en el mercado, genera también entre varios investigadores la desazón de riesgos éticos en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, por más que sea un ambiente del tipo de videojuego. De todas formas, Second Life no es el Metaverso masivo que pretende Meta. Por eso mismo, es válido el análisis de Roblox, un videojuego en línea con millones de usuarios leales y jóvenes que, sin duda, serán más proclives a aprender en un mundo de RV. Es más, en Roblox, los usuarios pueden crear su propia RV; en otras palabras, no son espacios preconcebidos, sino que los mismos usuarios los desarrollan con herramientas existentes y cuya experiencia de juego se enriquece si invitan a amigos virtuales.

Un estudio de Roblox fue elaborado por Meier (2020). Él señala las bondades de aprendizaje en este motor de videojuegos, en particular sobre la apreciación de la herencia cultural de una ciudad. Por otro lado, el gran riesgo que conlleva la socialización en un ambiente virtual es que los usuarios, en particular niños y adolescentes, pueden ser víctimas de acosadores en línea.

La realidad virtual y aumentada ya no es ciencia ficción. Es una tecnología en pleno desarrollo, aún poco poblada, que será masiva en un futuro cercano. Quién sabe incluso si forme parte de los pioneros que viajen a Marte a través del Sistema de Transporte Interplanetario de SpaceX. Pero, retornando a nuestro planeta, pensemos en algunas aplicaciones de RV y RA en la educación.

Empecemos con un ejemplo referido al campo de la medicina. Para ello, resulta muy gráfico el trabajo de Maddox-Fitzpatrick (2019), ya que nos ofrece dos puntos de vista en relación con el cuidado de la salud. Por el lado de los prestadores de salud, no es necesario ahondar en las ventajas de una inmersión virtual dentro de un procedimiento quirúrgico sin riesgo. Resulta evidente la ventaja incluso de repetir las mismas imágenes de un proceso para capturar los detalles pasados por alto en una primera experiencia. Por el lado del paciente, este puede ser capacitado en cada parte de un proceso preoperatorio para disminuir su nivel de ansiedad y seguir correctamente los preparativos previos a una cirugía. Incluso, más relevante para una paciente resultaría una capacitación posoperatoria en RV. Maddox-Fitzpatrick (2019) visualizan una operación donde al paciente se le remueve parte del colon y requerirá de por vida una bolsa de colostomía. El buen cuidado de esta permitirá que el paciente lleve una vida plena y productiva. Por supuesto, el paciente puede reforzar estos conocimientos con lecturas y videos, pero aprender a través de una experiencia de inmersión será muy efectivo por simple analogía, debido a los resultados obtenidos por Allcoat (2018).

También podemos advertir aplicaciones dentro del campo de las humanidades. Ingresems entonces al gran universo de la literatura y pensemos en el *Aleph* de Jorge Luis Borges. Ahora imaginemos el avance de la historia, no a través de las palabras leídas por los ávidos ojos de un estudiante, sino por los ojos de dicho estudiante cuya mirada sale de un avatar del mismísimo Borges. Visualicemos al muchacho inmerso en un mundo virtual de la fantástica creación de Borges. El estudiante viendo en RV el escalón que lo conduce al sótano para observar esa pequeña esfera tornasolada de no más de tres centímetros de diámetro donde se concentra el espacio cósmico, sin la linealidad del tiempo, donde todo se ve en simultáneo, desde lo más minúsculo y personal hasta lo más asombroso y extenso. Ese estudiante, al igual que Borges con toda su imaginación, vería a través de su avatar todo el universo. ¿Sería acaso esa experiencia fantástica capaz de tatuar por siempre esa lección en su mente? ¿Sería acaso esa experiencia asombrosa un detonante motivacional?

Consideraciones finales

En retrospectiva, la pandemia del coronavirus nos ha brindado la oportunidad de hacer frente a una situación inesperada. Hemos aprendido a superar nuestros miedos y a enfrentar el cambio en un breve lapso. Después, cuando ya nos adecuamos a un nuevo

statu quo, se nos brindó una ventana libre para la reflexión y para investigar, un lujo que en ocasiones se esquiva por falta de tiempo.

Ahora, que podemos decir que nos encontramos en una realidad pospandemia, algunos cambios ya se han asimilado en la educación y otros aún están en formación. El docente seguirá siendo un estudiante por siempre para sumergirse en el aprendizaje de las nuevas tecnologías. Sus competencias reforzadas serán parte del cambio para las nuevas generaciones, de una humanidad que se sabe capaz de superar toda adversidad.

REFERENCIAS

- Allcoat, D. & von Mühlenen, A. (2018). Learning in virtual reality: effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2140>
- Barcos Arias, I. F. B., Ochoa, N. V. V. & Farías, G. K. A. (2021). Perfil del docente del siglo xxi y sus desafíos. *Revista Conrado*, 17(S2) (pp. 410-420). <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2034>
- Bax, S. (2011) Digital education: beyond the 'wow' factor in digital education in Thomas, M. Digital education: opportunities for social collaboration. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230118003_12
- Boyles, B. (2017). Virtual reality and augmented reality in education. Center For Teaching Excellence, United States Military Academy, West Point, Ny. https://www.westpoint.edu/sites/default/files/inline-images/centers_research/center_for_teching_excellence/PDFs/mtp_project_papers/Boyles_17.pdf
- Domínguez, L. C., Vega, N. V., Espitia, E. L., Sanabria, Á. E., Corso, C., Serna, A. M. & Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Biomédica*, 35(4) (pp. 513-521). <https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i4.2640>
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/538/Art_15_256_eng.pdf?sequence=1
- López-Torres, A. M., Mancho de la Iglesia, A. C. & Sein-Echaluze Lacleta, M. L. (2021, October). Teachers' expectations regarding the creation and use of audiovisuals materials. In *Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21)* (pp. 243-247). <https://doi.org/10.1145/3486011.3486454>
- Maddox, T. & Fitzpatrick, T. (2019). The promise of virtual reality in health-care education

- and training: it's all in the neuroscience. *Digital Medicine*, 5(4), (p. 133). https://doi.org/10.4103/digm.digm_26_19
- Meier, C., Saorín, J., de León, A. B. & Cobos, A. G. (2020). Using the roblox video game engine for creating virtual tours and learning about the sculptural heritage. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(20) (pp. 268-280). <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16535>
- Neuwirth, L. S., Jović, S. & Mukherji, B. R. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2) (pp. 141-156). <https://doi.org/10.1177/14779714209477>
- Pericles 'asher' Rospigliosi (2022) Metaverse or Simulacra? Roblox, Minecraft, Meta and the turn to virtual reality for education, socialisation and work. *Interactive Learning Environments*, 30(1) (pp. 1-3). <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2022899>
- Roda-Segarra, J., Mengual Andrés, S. & Martínez-Roig, R. (2022). Using virtual reality in education: a bibliometric analysis. <http://dx.doi.org/10.54988/cv.2022.1.1006>
- Teliz, E. G. & Ramírez, A. S. (2020). Experiencias tecnopedagógicas en la gestión de cursos en línea durante la COVID-19. *Transdigital*, 1(2). <https://doi.org/10.56162/transdigital41>
- UNESCO (2019) Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>

El efecto de las áreas verdes urbanas en el desempeño académico en un contexto de pandemia

THE EFFECT OF URBAN GREEN SPACES ON ACADEMIC PERFORMANCE IN A CONTEXT OF PANDEMIC

Enver L. Terrazas-Núñez, MSc
Universidad María Auxiliadora
enver.terrazas@uma.edu.pe

RESUMEN

Las áreas verdes urbanas son conocidas por transmitir paz y bienestar a las personas expuestas a ellas. Debido a ello, las políticas públicas consideran que las áreas verdes deben estar incluidas en la planeación urbana; sin embargo, la evidencia indica que no muchos centros urbanos tienen a su disposición dichas áreas; es decir, hay personas que, por vivir en ciertos distritos, se beneficiarían más de los efectos positivos de la naturaleza que otros. ¿Cómo se daría en el caso de los estudiantes durante la pandemia? Este ensayo presenta evidencia acerca de cómo la naturaleza nos mejora la calidad de vida y las repercusiones que nos produce al no estar expuestos a ella. Especialmente en estos tiempos de pandemia, porque en Lima no todos los distritos tienen el mismo acceso a dichas áreas.

PALABRAS CLAVE: salud mental, áreas verdes urbanas, desigualdad social, desempeño académico

ABSTRACT

Urban green areas are known to convey peace and well-being to the people exposed to them. Because of this, many public policies consider that green areas should be included in urban planning; however, evidence indicates that not many urban centers have such areas available to them, i.e., some people living in different districts would benefit more from the positive effects of nature than others. How would this be the case for students during the pandemic? This essay presents evidence that informs us about how nature improves our quality of life and the repercussions of not being present to it. Especially in these times of pandemic, because in Lima not all districts have the same access to such areas.

KEYWORDS: mental health, urban green areas, social inequality, academic performance

Antes de la pandemia, los estudiantes se desplazaban con normalidad a diversos lugares de interés (colegios, centros comerciales, parques, etc.). Sin embargo, desde el inicio del COVID-19, la situación cambió radicalmente: los estudiantes tenían que quedarse en sus casas, recibían clases por los medios que el colegio pudiera administrar y contaban con pocos minutos para salir a la calle a movilizarse por cualquier motivo. Según reportes, la salud mental se vio afectada —y de seguro sigue estándolo, debido al presente contexto (Huarcaya-Victoria, 2020)—, lo cual se vuelve más crítico, pues los servicios de salud mental han interrumpido su atención, mientras que la demanda se ha incrementado (WHO, 2020). Esto ha dado como resultado que personas que requieren una atención rápida no la van a recibir, y eso los desgasta notablemente. En ese caso, los estudiantes muestran altos niveles de ansiedad, estrés y depresión, algo que sin duda se relaciona con bajos niveles de desempeño académico. Se espera que la hipótesis funcione, pues en contextos sin pandemia es lo esperado (Wyatt et al., 2017). En consecuencia, me planteo la siguiente pregunta: ¿qué factores ambientales promoverían un rendimiento académico adecuado cuando los servicios relacionados están interrumpidos o han dejado de funcionar? En esta propuesta abordamos la cuestión.

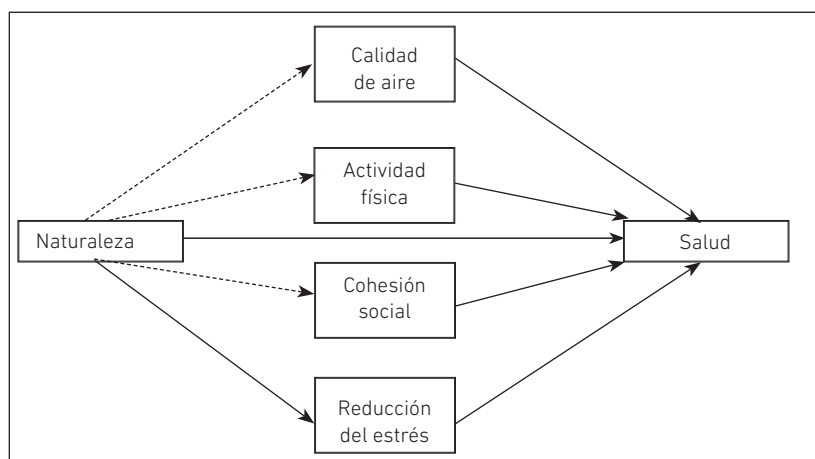
Investigaciones recientes nos dan una idea de las posibles razones por las cuales un estudiante presenta o no un mejor rendimiento académico durante estos tiempos de incertidumbre. Uno de esos factores son las áreas verdes urbanas (AVU; Matsuoka, 2010) que rodean al estudiante en su centro de estudio (ya sea el colegio o en este contexto su casa); es decir, se evidenció que las aulas de los colegios con vistas a árboles y arbustos presentarían mayor promedio en el puntaje global de notas y mayor índice de graduados, entre otros factores. Por otro lado, una variable que no promovería el desempeño académico es la desigualdad, la cual se entiende como un fenómeno que genera un sistema que permite a un grupo de privilegiados quedarse con más recursos de los que les corresponde (Stiglitz, 2014), mientras que la mayoría de la población se queda con mucho menos de lo que necesita para subsistir. No obstante, los efectos de la desigualdad (y no la desigualdad en sí) pueden ser combatidos con áreas verdes; por ejemplo, se encontró que la tasa de mortalidad entre ricos y pobres se reducía dos veces en los barrios con AVU que en los barrios sin AVU (Mitchell & Popham, 2008). Esto indica que algunos efectos de la desigualdad, tales como muertes causadas por enfermedades circulatorias y otras, fueron menores en barrios pobres con AVU que en aquellas zonas que carecían de ellas. Por lo tanto, al considerar ambos factores, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿es posible que las AVU tengan un efecto en el rendimiento escolar durante los tiempos de pandemia?, y de ser así, ¿dicho efecto no será interrumpido por la desigualdad en el contexto actual? En la presente propuesta, pretendemos hacer un repaso teórico para comprender mejor el modelo, su discusión, y recalcaremos la importancia de estudiarlo en el Perú.

¿CÓMO LA NATURALEZA INFLUYE POSITIVAMENTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO?

En primer lugar, se sabe que las AVU son un buen factor para promover un bienestar mental saludable en sus residentes. Investigaciones han demostrado que las personas, al vivir o frecuentar espacios verdes, presentan mejor salud física y mental, así como menos complicaciones que aquellas personas que viven en zonas con pocas AVU (de Vries et al., 2003); además, un metaestudio encontró una correlación positiva entre la cantidad de AVU y la percepción de la salud mental (van den Berg et al., 2015). Un modelo considera que la naturaleza promueve la salud en general a través de los siguientes factores: (1) la calidad del aire, pues se cree que la respiración en las AVU puede tener efectos beneficiosos para la fisiología humana y la salud mental (Craig et al., 2016); (2) la actividad física, porque se evidenció que en las AVU las personas experimentan mayores emociones positivas y menos fatiga al realizar ejercicios (Bowler et al., 2010); (3) la cohesión y el contacto social, debido a que son espacios donde los vecinos se encuentran y socializan (de Vries et al., 2013); y (4) la reducción del estrés, debido a que los espacios naturales promueven una restauración más rápida y completa de síntomas físicos y mentales (estrés) que los ambientes contruidos (de Vries et al., 2013; Collado et al., 2017). Por lo tanto, observamos que la naturaleza en espacios urbanos genera un beneficio en la salud que no podemos ignorar, y más bien nos invita a reflexionar de su prioridad al planificar ciudades, pero no nos deja en claro cómo beneficia al rendimiento académico.

Figura 1

Representación de la relación entre la naturaleza y la salud y sus mecanismos



Nota: adaptado de *Environmental Psychology* (p. 61), por L. Steg & de Groot, 2019, Wiley Edition.

Para comprender la importancia de la naturaleza en el rendimiento académico, vamos a definir la restauración. Desde la psicología ambiental, la restauración es la recuperación psicológica y fisiológica de una persona al estar expuesta a ambientes específicos. Los ambientes naturales generan ese efecto restaurador más que aquellos con edificaciones o ambientes urbanos (Steg & De Groot, 2019). Estos efectos restauradores se dan en los niveles afectivo, cognitivo y fisiológico, demostrando que una persona fatigada o estresada, después de una sesión en presencia de la naturaleza, se siente con humor más positivo, realiza mejor las tareas de atención y memoria, y expresa comportamientos correspondientes a una persona relajada. Estos efectos restaurativos fueron encontrados en ambientes naturales como bosques, granjas, playas, entre otros (Velarde et al., 2007). ¿Y por qué la naturaleza tiene un efecto restaurador en el hombre? Una posible explicación es que, hace miles de años, antes de la existencia de la civilización, el hombre asoció la seguridad y su bienestar con ambientes naturales que no representaran un peligro para su vida; por ejemplo, ambientes donde se observa la presencia o ausencia de animales peligrosos. Dicha acción, que fue realizada tantas veces, quedó grabada en sus genes; en consecuencia, los humanos desarrollamos una predisposición biológica para mostrar respuestas de afecto positivas a estos elementos (Ulrich, 1999); es decir, las personas sienten una restauración física y mental cuando están frente a la naturaleza o una AVU. Por lo tanto, la sola presencia de áreas verdes genera un impacto positivo en la salud mental, idea que se refuerza debido a que pinturas o fotos de ambientes naturales mostraron tener un efecto positivo en el bienestar psicológico y en la habilidad para concentrarse (Kaplan, 2001; Gulwadi, 2006).

Para comprender mejor qué es la restauración y su conexión con el desempeño, nos enfocamos en dos teorías que explican que la restauración se da a niveles afectivos, cognitivos y fisiológicos. Estas son: (1) la teoría de la recuperación del estrés (Zajonc, 1980), que nos explica que el individuo tiene un concepto inicial sobre un ambiente —le gusta o no— que ocurre cuando realiza un reconocimiento consciente o inconsciente del entorno; durante el reconocimiento se generan respuestas afectivas positivas cuando el ambiente tiene características específicas, como espacios naturales y la ausencia de peligro. Son estas respuestas afectivas las que permiten que se genere un proceso restaurador porque brindan un respiro al estrés, mientras reducen los niveles de estimulación y los sentimientos negativos. Y (2) la teoría de la restauración de la atención (Kaplan & Berman, 2010), que indica que las personas tienen una capacidad de atención limitada hacia algo que no les interesa; la acción de atender ese “algo” genera que la capacidad de atención se vacíe. Una forma de luchar contra ese agotamiento es relacionarse con la naturaleza, la cual estimula esa capacidad de atención, permitiendo al individuo seguir con la tarea. Al revisar ambas teorías, entendemos que la restauración se da debido a que la presencia de la naturaleza reduce el nivel de estrés y renueva la atención, dos factores que mejoran afectiva y fisiológicamente a un individuo. Por lo

tanto, creemos que los estudiantes, al estar alrededor de áreas verdes que visitan con regularidad, presentarían un mejor rendimiento académico que los estudiantes que no estén expuestos a ellas, lo cual es más relevante en tiempos de pandemia, cuando la desigualdad es más visible.

¿CÓMO LA PANDEMIA AFECTARÍA AL RENDIMIENTO ACADÉMICO?

Para responder, consideramos que es importante mencionar los efectos de la pandemia en la salud mental, debido a que la reducción del estrés, así como de la ansiedad y la depresión, es un factor importante que mejora el rendimiento académico. Como se sabe, debido a la coyuntura de la pandemia, los colegios y universidades no estuvieron atendiendo al público para reducir el contagio en la sociedad, y optaron por un trabajo remoto o en línea. Se sabe que el encierro general al inicio de la cuarentena generó cuadros de depresión mayor, ansiedad, insomnio, agotamiento mental, entre otros, en todo el mundo (Homouche, 2020). Es decir, esta solución para reducir el contagio afectó la salud mental de los estudiantes, debido a que se creó una sensación de incertidumbre y ansiedad en relación con el futuro; también se ha observado mayor estrés, lo que a su vez afecta negativamente el aprendizaje y la salud mental (Sahu, 2020). Se reporta que muchos estudiantes sintieron un incremento de estrés y ansiedad, por estresores tales como el miedo y la preocupación acerca de su salud y de sus familiares. Además, informaron de dificultades para concentrarse y dormir (Son et al., 2020). Incluso es probable que la repercusión mental de la pandemia esté afectando más a los niños (Thakur et al., 2020) y a las mujeres (Adams-Prassl et al., 2020).

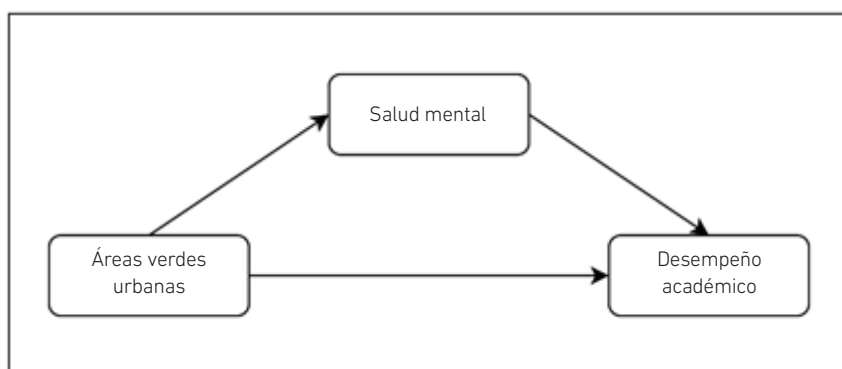
En el Perú, observamos que la ansiedad originada por el COVID-19 empeora la salud mental de estudiantes universitarios (Vivanco-Vidal et al., 2020), y que las mujeres son las que presentan con mayor frecuencia dicho estado (Saravia-Bartra et al., 2020). Por ello, se cree que la cuarentena y el encierro han generado repercusiones en la salud mental debido a que (1) personas cancelaron sus viajes y planes de forma abrupta sin comprender lo que sucedía, (2) se aislaron socialmente de forma inmediata sin entender exactamente el daño que produce la enfermedad, (3) recibieron más noticias de las que podían procesar acerca del COVID-19, y (4) crecieron la necesidad y el pánico a la hora de comprar bienes de primera necesidad (ej., papel higiénico, agua potable, entre otros; Ho et al., 2020). Por lo tanto, hay evidencia de que la pandemia afecta la salud mental de los estudiantes y que principalmente genera cuadros de ansiedad, estrés y depresión, los cuales a su vez producirían una divagación mental, limitando los recursos cognitivos para realizar trabajos académicos (Boals & Banks, 2020).

Estudios más puntuales indicaron que los estudiantes pertenecen a una población de riesgo con respecto a su salud mental, ya que experimentan más episodios de depresión que la población general (ej., estudiantes universitarios; Ibrahim et al., 2013); asimismo,

los estudiantes con problemas de salud mental tienen menor rendimiento académico (Wyatt et al., 2017). Además, la salud mental afectaría el desempeño académico independientemente de si un estudiante es deportista o no (Bostani et al., 2014). Entonces, podemos sugerir que, si estamos frente a estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico, es porque habría un deterioro de salud mental. Según una explicación, esto se debería al estrés, que afecta de manera fisiológica y comportamental al estudiante; es decir, el estrés afecta la salud física, la salud mental y la atención-concentración, causando a su vez menor rendimiento (Nilani et al., 2016). Con este repaso, comprendemos que (1) la pandemia está afectando la salud mental de los estudiantes y (2) que la salud mental influye en el rendimiento académico. Entonces, tomando en cuenta estos puntos, consideramos que las AVU tendrían un rol directo en el desempeño académico a través de la salud mental. Sin embargo, no sabemos qué tanto influye la desigualdad en este modelo.

Figura 2

Posible modelo explicativo de la influencia de la AVU en el desempeño académico, que es mediado por la salud mental



¿CÓMO LA NATURALEZA MITIGARÍA LOS EFECTOS ADVERSOS DE LA DESIGUALDAD?

La desigualdad es un sistema económico que promueve la distribución de la riqueza de forma dispar entre las personas multimillonarias y las que no lo son —es decir, a través de leyes, monopolios, tráfico de influencias, entre otros—; esta afecta directamente a las personas de estratos bajos porque se les imposibilita realizar una movilización social positiva (Stiglitz, 2014). ¿La desigualdad afectaría en temas sociales y de salud? Aparentemente sí; la desigualdad económica crearía problemas de salud y sociales (Rowlingson, 2011). Una posible explicación sería que la desigualdad genera un estado

de ansiedad constante, debido a que las personas están en competencia continua, lo cual causa estrés y, por lo tanto, reduciría la salud y aumentaría los problemas. Sin embargo, no sería razonable decir que los problemas sociales y de salud se formarían solamente por el estado de ansiedad, debido a que el tema es muy complejo como para analizarlo desde un solo ángulo. En síntesis, las personas con pocos ingresos en países con mayor desigualdad presentarían más problemas de salud y mayor dificultad para movilizarse socialmente que personas de países menos desiguales. Entonces, ¿qué podemos hacer desde la psicología para mitigar estos problemas ocasionados por la desigualdad?

Como hemos revisado previamente, la presencia de AVU beneficia a la salud física y mental, pues reduce la posibilidad de enfermedades coronarias y promueve el ejercicio físico, brindando bienestar fisiológico; asimismo, en el plano afectivo, reduce la ansiedad, la depresión y el estrés; y, en el plano cognitivo, permite restaurar la atención y la concentración. Entonces, si en condiciones normales las AVU generan un beneficio en las personas, es posible que durante la pandemia también. Al revisar investigaciones, comprobamos que las AVU generan un efecto positivo en la salud mental de las personas en los tiempos de COVID-19. Tal es el caso de Suecia, donde los residentes visitaron más seguido las AVU de su localidad, y donde a mayores áreas verdes, mayores eran la salud mental, el bienestar y la vitalidad, en tanto que se reducían los síntomas de depresión, ansiedad y estrés (Lohmus et al., 2021). Estos beneficios también se evidenciaron en Japón, al estudiar el efecto de tener ventanas hacia AVU; estos factores están relacionados con el incremento de la autoestima, la satisfacción de vida y la felicidad subjetiva. Además, como en Estocolmo, hubo una reducción de los niveles de ansiedad, depresión y soledad en comparación con quienes no usaban las áreas verdes y no tenían ventanas hacia dichos lugares (Soga et al., 2021). Entonces, con la evidencia previa de que la naturaleza afecta la salud mental, agregamos nueva información que no solo valida su rol durante la pandemia, sino que también nos invita a reflexionar acerca de su importancia, debido a que zonas residenciales, comunidades y barrios que no tienen AVU generan una desigualdad urbanística. Y es que sus residentes estarían sufriendo de más ansiedad, depresión, estrés, problemas de concentración, entre otros, solo por el hecho de vivir en un vecindario donde no tienen esos espacios públicos que deberían tener. En tal caso, ¿qué tanto las AVU pueden mitigar los efectos de la desigualdad, específicamente la salud mental?

Estudios han determinado que las AVU mitigan parcialmente efectos adversos de la desigualdad. Esto se debe a que la exposición a las AVU tiene un efecto en la salud, sin importar su condición social; sin embargo, no quedaba claro qué tanto beneficio pudiera dar si estratificamos socioeconómicamente a las personas. Para ello, se propuso un estudio donde compararon grupos de vecindarios que recibían en promedio salarios bajos y la presencia de las AVU. Los resultados demostraron que las personas que estaban expuestas a espacios verdes tenían menos problemas de salud asociados a su

estatus social, como mortalidad de todo tipo y patologías cardíacas, que aquellas que no (Mitchell & Popham, 2008); asimismo, se encontraron resultados similares con respecto al bienestar mental: residentes con un mejor acceso a áreas verdes/ recreativas, a pesar de su pertenencia a una estrato socioeconómico bajo, vivían mentalmente más estables que residentes que no tenían acceso a ellas (Mitchell et al., 2015). En otro resultado, las AVU no fueron concluyentes al moderar una relación entre los niveles socioeconómicos y la salud mental; es decir, se encontró que, a menor nivel socioeconómico, mayores niveles de ansiedad, depresión y estrés, y que esta relación no cambió en residencias con mayor o menor presencia de áreas verdes. A razón de estos resultados, concluimos que las AVU reducen los problemas de salud asociados al estatus social bajo; que no es concluyente que las AVU también reduzcan los problemas de salud mental; y que lo que se busca con estas investigaciones es reducir dichos problemas que produce la desigualdad socioeconómica en las personas de estratos bajos.

ESPACIOS VERDES LIMEÑOS

Luego de saber la importancia del modelo explicativo, nos preguntamos, ¿cómo están los distritos de Lima con respecto a sus AVU? La primera impresión que tenemos es que no todos los distritos poseen la misma proporción de AVU. Es decir, según el reporte del Sistema Nacional de Información Ambiental (MINAM, s. f.), los distritos limeños tienen desde 0,11 hasta 31,54 m² de superficie de área verde urbana por habitante, lo cual nos demuestra que no todos tienen una AVU en su barrio. Al revisar los distritos y sus espacios públicos, observamos que la mayoría de los distritos que tienen menos AVU son considerados vulnerables y populares (ej., Ate, El Agustino, Comas, La Victoria, Puente Piedra y más); mientras que los distritos con mayor cantidad de AVU son considerados modernos, donde habitan en su mayoría personas de clase media (ej., La Molina, Miraflores, San Borja, San Isidro y más); esto, según los indicadores de pobreza que se manejan a nivel nacional (INEI, 2015). Entonces, ¿qué características podrían tener distritos con pocas y muchas AVU? A continuación, vamos a tomar de ejemplo dos distritos —La Molina y Villa María del Triunfo (VMT)— para analizar sus diferencias con respecto a espacios públicos y planificación urbana.

Como primera diferencia, La Molina tiene 7,52 m² de superficie de área verde por persona, mientras que VMT tiene 0,37 m² (MINAM, s. f.), de lo que se infiere que es más probable que el ciudadano en el distrito de La Molina tiene más probabilidad de encontrar una AVU en su barrio que en el distrito de VMT. Como segunda diferencia, se observa en la figura 4 dos fotografías tomadas de Google Maps de Nueva Esperanza en VMT y en la Urb. Santa Felicia en La Molina; se escogieron esas imágenes debido a que ambas tienen en promedio mayor presencia de parques, los cuales brindan una comparación de lo que es vivir en ambas zonas. Como se puede apreciar, en la imagen correspondiente al distrito

de La Molina se observa seis parques y un paseo en la parte superior izquierda; mientras que en el distrito de VMT se observa tres parques. Además, cuando comparamos los parques, vemos que los de La Molina presentan mayor número de árboles, están más cuidados y cubren mayor espacio, mientras que en VMT los parques parecen no contar con muchos árboles, aparentemente están descuidados y son más pequeños. Además, al observar cómo son las calles aledañas a los parques (anexos 1 y 2), evidenciamos que ambos distritos tienen veredas con árboles y arbustos pequeños; sin embargo, en La Molina, los arbustos están más ordenados y cuidados, mientras que en VMT están descuidados, no están presentes en toda la vereda y, además, hay presencia de mucha arena. Como los distritos exponen diferentes realidades urbanísticas y sociales, es posible estudiar los efectos de las AVU en el desempeño académico, mediado previamente por la desigualdad social y la salud mental.

REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

Hemos presentado los beneficios que tienen las AVU en la salud mental, en el desempeño académico y en los efectos negativos de la desigualdad social. También, hemos considerado el contexto actual (la pandemia), que tiene un efecto negativo mayor en la salud mental, y que las AVU son una respuesta urbanística que mitigaría sus efectos. Se concluye que investigar e invertir en AVU en beneficio de la salud mental es recomendable, debido a sus beneficios, que no dejan de perder valor en tiempos de pandemia. Entonces, ¿cómo proponemos dicho modelo explicativo y qué deberíamos estudiar de cada variable? A continuación, presentamos cada una de ellas y sus factores a medir, empezando con (1) las AVU, que, como se dijo inicialmente, son las áreas verdes urbanas. Investigaciones midieron de distintas formas estas variables; se observó como algo rutinario la interacción de los residentes con sus áreas y se efectuó un mapeo de geocalización para identificar qué tantas áreas verdes tienen y así definir si los participantes viven en una zona con muchas o pocas AVU (Lohmus et al., 2021; Soga et al., 2021). (2) Para medir los efectos de la desigualdad social, identificaron la cantidad de salario, los índices de mortalidad en general y de enfermedades coronarias (Mitchell & Popham, 2008; Mitchell et al., 2015). (3) En el caso de la salud mental, la medición fue la ansiedad, depresión, estrés y las habilidades de atención-concentración (Sahu, 2020; Son et al., 2020); y (4) para el desempeño académico, se hizo un promedio de las calificaciones de los estudiantes (Bostani et al., 2014; Nilani et al., 2016; Wyatt et al., 2017).

Para nuestro modelo, recomendamos medir el número de AVU que hay en una zona predeterminada, describir los pasadizos y su diseño urbanístico, si tienen vista directa a un parque y su interacción con este. Para el caso de la desigualdad social, y debido a que nos interesa ver su efecto en la influencia de las AVU en la salud mental y desempeño físico, lo más recomendable es que sea mediante un moderador, y lo mediremos de

Figura 3

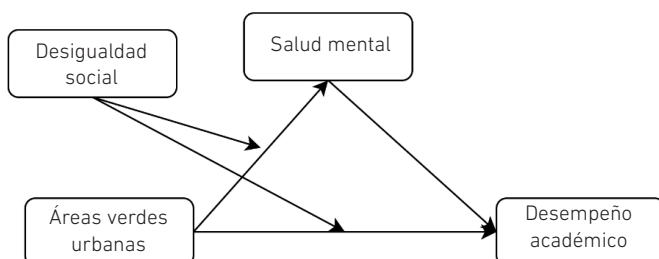
Presencia de AVU en los distritos de Villa María del Triunfo y La Molina



una forma simple, con base en su distrito de pertenencia y la percepción del estudiante sobre su condición social. Siguiendo con la salud mental, evaluaríamos los niveles de ansiedad, depresión, estrés y las habilidades cognitivas atención-concentración de cada estudiante. Como se sabe, las AVU son buenas fuentes de restauración de la atención-concentración y del estrés; por lo tanto, esperamos que su efecto sea positivo en estos espacios. Finalmente, para el desempeño académico, nos interesa hacer un seguimiento de sus notas. Con todas estas variables y sus posibles mediciones, ya tenemos una idea del modelo que nos explicaría cómo las AVU nos benefician en estos tiempos de pandemia.

Figura 4

Modelo explicativo, donde la desigualdad modera el efecto de las AVU en nuestras variables de interés



Después de reflexionar sobre *cómo presentar nuestro modelo y haber leído toda la evidencia, nuestra principal recomendación para tener un mejor bienestar mental es invertir justamente en AVU: diseñar y planificar parques en centros urbanos en construcción y rediseñar parques y plazas donde el concreto es lo que impera*. Otra sugerencia que tiene mucho que ver con la planificación urbana es tomar las calles y rediseñarlas para que tengan un uso más comunal —es el caso de los distritos populares donde se observa desde imágenes por satélite la falta de planificación urbana, que se traduce en falta de áreas verdes, veredas reducidas e inversión de las municipalidades en el embellecimiento de las calles—. Otra recomendación para compensar la falta de áreas verdes en ciertos distritos es tener plantas en casa; como se sabe, tener plantas e incluso pinturas de naturaleza producen impactos positivos, como el hecho de recuperarse más rápido de una operación si tienen una ventana hacia un ambiente natural o una planta en su habitación (Ulrich, 1984; Park & Mattson, 2009); asimismo, tener pinturas o imágenes de ambientes naturales en casa genera un proceso restaurativo, el cual es útil si la persona no tiene alto nivel de estrés (Kaplan, 2001).

Como punto final, reconocemos que ejecutar un estudio de los beneficios de la naturaleza nos motivará a controlar muchas más variables de las que no revisamos en el ensayo, y que corresponden a un área completamente metodológica. Estos estudios requieren un gran presupuesto y control de variables para detectar los posibles efectos de la desigualdad social en la salud mental de las personas. Queda por aclarar si tiene un efecto como tal, pero para llegar a esa conclusión, se debe evaluar más indicadores que los propuestos en la presente reflexión. Otro posible consejo es la necesidad de cuantificar las características de los parques. Como vemos en la figura 3, los parques son más grandes en La Molina, los árboles del distrito de La Molina tienen más color y son más numerosos que los presentados en los parques de VMT. Es necesario tomar esta característica y controlar su posible efecto para identificar qué tipo de AVU favorece

la salud mental y el desempeño. Finalmente, aunque no hablemos con base en resultados e interpretaciones en el ambiente nacional, hemos mostrado a través de evidencia el potencial que tienen las AVU en mejorar la calidad de vida de nuestros ciudadanos y esperamos invitar a reflexionar acerca de su importancia al momento de planificar una comunidad y una casa.

REFERENCIAS

- Adams-Prassl, A., Boneva, T., Golin, M. & Rauh, C. (2020). The impact of the coronavirus lockdown on mental health: Evidence from the US. <https://doi.org/10.17863/CAM.57997>
- Boals, A. & Banks, J. (2020). Stress and cognitive functioning during a pandemic: thoughts from stress researchers. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1) (pp. 255-257). <https://doi.org/10.1037/tra0000716>
- Bostani, M., Nadri, A. & Rezaee Nasab, A. (2014). A study of the relation between mental health and academic performance of students of the Islamic Azad University Ahvaz Branch. *Procedia-Social and Behavioral Science* 116 (pp. 163-165). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.186>
- Bowler, D., Buyung-Ali, L., Knight & Pullin, A. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health* 10 (1) (p. 456). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-456>.
- Collado, S., Staats, H., Corraliza, J. A. & Hartig, T. (2017). Restorative environments and health. In G. Fleury-Bahi, E. Pol and O. Navarro (Eds.). *Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research* (pp. 127-148). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31416-7_7
- Craig, J. M., Logan, A. C. & Prescott, S. (2016). Natural environments, nature relatedness and the ecological theater: connecting satellites and sequencing to shinrin-yoku. *Journal of Physiological Anthropology*, 35(1). <https://doi.org/10.1186/s40101-016-0083-9>
- de Vries, S., Verheij, R., Groenewegen, P. & Spreeuwenberg, P. (2003). Natural environments – healthy environments? An exploratory analysis of the relationship between greenspace and health. *Environment and Planning A*, 35 (pp. 1717-1731). <https://doi.org/10.1068/a35111>
- de Vries, S., Van Dillen, R., Groenewegen, P. & Spreeuwenberg, P. (2013). Streetscape greenery and health: stress, social cohesion and physical activity as mediators. *Social Science and Medicine*, 94 (pp. 26-33). <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.06.030>

- Gulwadi, G. B. (2006). Seeking restorative experiences: elementary school teacher's choices for places that enable coping with stress. *Environment and Behavior* 38(4) (pp. 503-520). <https://doi.org/10.1177/0013916505283420>
- Hamouche, S. (2020). COVID-19 and employees' mental health: stressors, moderators and agenda for organizational actions. *Emerald Open Research*, 2(15). <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.13550.1>
- Ho, C. S., Chee, C. Y. & Ho, R. C. (2020). Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. *Ann. Acad. Med. Singapore* 49(3) (pp. 155-160). PMID:32200399
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2). <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2020.372.5419>
- Ibrahim, A., Kelly, S., Adams & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3) (pp. 391-400). <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- INEI. (2015). *Mapa de pobreza provincial y distrital, 2013*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1261/Libro.pdf
- Kaplan, R. (2001). The restorative benefits of nature: towards an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15 (pp. 416-421). [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kaplan, S. & Berman, M. G. (2010). Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1) (pp. 43-57). <https://doi.org/10.1177/1745691609356784>
- Lohmus, M., Stenfors, C., Lind, T., Lauber, A. & Georgelis, A. (2021). Mental health, greenness, and nature related behaviors in the adult population of Stockholm County during COVID-19-related restrictions. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063303>
- Matsuoka, R. H. (2010). Student performance and high school landscapes: examining the links. *Landscape and Urban Planning*, 4(30) (pp. 273-282). <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2010.06.011>
- MINAM. (s. f.). *Superficie de área verde urbana por habitante en Lima Metropolitana*. SINIA. Recuperado de: <https://sinia.minam.gob.pe/indicador/998>
- Mitchell, R. & Popham, F. (2008). Effect of exposure to natural environment on health inequalities: an observational population study. *The Lancet*, 372(9650) (pp. 1655-1660). [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61689-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61689-X)

- Mitchell, R., Richardson, E., Shortt, N. & Pearce, J. (2015). Neighborhood environments and socioeconomic inequalities in mental well-being. *Am J Prev Med*, 49(1) (pp. 80-84). <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.01.017>
- Park, S. & Mattson, R. (2009). Ornamental indoor plants in hospital rooms enhanced health outcomes of patients recovering from surgery. *J Altern Complement Med*, 15(9) (pp. 975-980). <https://doi.org/10.1089/acm.2009.0075>
- Rowlingson, K. (2011). *Does income inequality cause health and social problems?* London: Joseph Rowntree Foundation. <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/inequality-income-social-problems-full.pdf>
- Shankar, N. & Park, C. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130532>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Saravia-Bartra, M., Cazorla-Saravia, P. & Cedillo-Ramírez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana* 20(4). <https://doi.org/10.25176/rfmh.v20i4.3198>
- Soga, M., Evans, M., Tsuchiya, K. & Fukano, Y. (2021). A room with a green view: the importance of nearby nature for mental health during the COVID-19 pandemic. *Ecological Applications*, 31(2). <https://doi.org/10.1002/eap.2248>
- Son, Ch., Hegde, S., Smith, A., Wang, X. & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *J Med Internet Res*, 22(9). <https://doi.org/10.2196/21279>
- Steg, L. & De Groot, J. (2019). *Environmental Psychology*. USA: Willey. <https://doi.org/10.1002/9781119241072>
- Stiglitz, J. (2014). Inequality in America: a policy agenda for a stronger future. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. <https://doi.org/10.1177/0002716214552784>
- Thakur, K., Kumar, N. & Sharma, N. (2020). Effect of the pandemic and lockdown on mental health of children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(7) (p. 552). <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03308-w>
- Trautmann, S., Rehm, J. & Wittchen, H. (2016). The economic costs of mental disorders. Do our societies react appropriately to the burden of mental disorders? *EMBO Rep*. 17(9) (pp. 1245-1249). <https://doi.org/10.15252/embr.201642951>

- Ulrich, R. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647) (pp. 420-421). <https://doi.org/10.1126/science.6143402>
- Van den Berg, A., Wendel-Vos, W., Van Poppel, M. et al. (2015). Health benefits of green spaces in the living environment: a systematic review of epidemiological studies. *Urban Forestry & Urban Greening*, 14(4) (pp. 806-816). <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2015.07.008>
- Velarde, M. D., Fry, G. & Tveit, M. (2007). Health effects of viewing landscapes: landscape types in environmental psychology. *Urban Forestry & Urban Greening* 6(4) (pp. 199-212). <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.07.001>
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por COVID-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2) (pp. 197-215). <https://doi.org/10.15381/ninvp.v23i2.19241>
- World Health Organization (2020). *COVID-19 disrupting mental health services in most countries, WHO survey*. (2020, October 5). WHO. <https://www.who.int/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>
- Wyatt, T., Oswalt & Ochoa, Y. (2017). Mental health and academic performance of first-year college students. *International Journal of Higher Education* 6(3) (pp. 178-187). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146574.pdf>
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist* 35(2) (pp. 151-175). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>

ANEXOS

Anexo1

Figura 5

Vista referencial de calles aledañas a parques en el distrito de La Molina



Anexo 2

Figura 6

Vista referencial de calles aledañas a parques en el distrito de Villa María del Triunfo



Los egipcios etnógrafos del pasado: las civilizaciones y su mirada del otro

THE EGYPTIAN ETHNOGRAPHERS OF THE PAST: CIVILIZATIONS AND THEIR PERSPECTIVE OF THE OTHER

Arql. Martín Mac Kay Fulle
Universidad de Lima
amackay@ulima.edu.pe

Maite Olavarria Cedano
Diseñadora gráfica y empresarial
maiteolvarria20@gmail.com

RESUMEN

El material artístico de las grandes civilizaciones no solo es la expresión de sus prácticas culturales, sino que también ofrece una visión detallada de los distintos pueblos con quienes convivían y se enfrentaban, de modo que quedara de esta manera registrada su existencia.

PALABRAS CLAVE: civilización, Egipto, bárbaro, etnógrafos, arte, extranjero, romanos, griegos, persas, enemigos

ABSTRACT

The art of the great civilizations of the past is not only the expression of their cultural practices, but also a detailed vision of the different peoples with whom they lived and were in conflict with. Art is thus also an ethnographic record of those peoples' existence.

KEYWORDS: civilization Egypt, barbarian, ethnographers, art, foreigner, romans, greeks, persians, enemies.

INTRODUCCIÓN

Para Mary Beard (2019), una de las grandes historiadoras del mundo clásico, la civilización ha estado definida equivocadamente por la distinción entre el “nosotros” y el “ellos”. Es decir, mientras entendemos como civilizado todo aquello que se hace a nuestra manera, usando nuestras formas culturales, tradiciones o costumbres, lo que realice el “otro”, además de ser diferente, adquiere una categorización negativa, dando lugar al surgimiento del denigrante término de “bárbaro”.

En la antigüedad, esta especie de frontera entre lo correcto (civilización) y lo incorrecto (barbarie) fue materializado de manera clara a través del arte. Puesto que, como también afirma la historiadora británica antes mencionada, “desde el comienzo, el arte ha sido siempre sobre nosotros” (Beard, 2019, p. 22), pero a su vez ha distinguido con claridad al extraño, al que vive de una manera diferente, y por lo tanto errada, más allá de nuestras fronteras.

Sin duda, es la cuenca del Mediterráneo el lugar donde, con más claridad, las primeras civilizaciones utilizaron el arte a manera de propaganda para sustentar lo antes afirmado. Culturas como la egipcia, persa, griega y romana nos han dejado en soberbios edificios y monumentos su visión de aquellos que no pertenecían territorialmente a sus fronteras políticas, pero también a aquellos que no pertenecían o no eran totalmente asimilados a sus maneras culturales. La visión del otro debió ser tan perfecta como la del yo, que dichos registros no solo terminan siendo para nosotros excelentes muestras del arte de la antigüedad, sino también una exquisita y detallada descripción de pueblos que, al ser parte de los “derrotados” y “civilizados”, no nos han dejado suficiente información sobre sus prácticas culturales.

De alguna manera, los artistas y sus informantes, al registrar tan vívidamente a aquellos individuos y pueblos discriminados, terminaron inmortalizando su existencia y su aparente barbarie. Aquellos artistas y sus informantes se transformaron en los etnógrafos del pasado.

1. EGIPTO. EL PRIMERO

1.1 El Antiguo Egipto: la mirada de los enemigos como hacedores del caos

Los antiguos habitantes del Nilo tenían una concepción dualista del universo, en donde la diosa Maat simbolizaba el orden cósmico y se enfrentaba constantemente al caos o Isfet. Al ser Maat hija de Ra, era por lo tanto hermana del faraón de turno (Wilkinson, 2003b, p. 150). Este, a su vez, representaba su apoyo al mantenimiento del orden haciéndose tallar en los grandes pilonos (portales) de los templos, en escenas en las que eliminaba, derrotaba o capturaba a los enemigos del país (Wilkinson, 2003a, p. 208). (Figura 1)

Figura 1

Polón o pílono de templo ptoloemaico en donde se aprecia al faraón somiendo a los pueblos vecinos de Egipto



Es interesante comentar que el jeroglífico egipcio que muestra un cautivo con las manos atadas a la espalda corresponde a la palabra *sebi* que, traducida a nuestro idioma, significa “enemigo” (Wilkinson, 2013, p. 31). Un enemigo no solo por ser un vecino belicoso, sino también por ser un destabilizador del orden cósmico. Menciona José Miguel Parra que los egipcios concebían a los extranjeros como “(...) seres peligrosos, carentes de leyes y de extraño comportamiento, semejante al de los animales del desierto” (Parra, 2015, p. 83).

Según Donald P. Ryan, “los enemigos tradicionales de Egipto eran conocidos como los Nueve Arcos, los egipcios sentían poco aprecio por los habitantes de tierras extranjeras, y su sumisión y humillación se veían constantemente plasmadas en el arte real” (Ryan, 2019, p. 128).

Justamente en el arte, siempre representado de manera gigantesca, el faraón derrota a sus enemigos diminutos (Wilkinson, 2003a, p. 63), ya sean libios, nubios, sirios, hititas o los llamados “pueblos del mar”. Estos muertos o prisioneros derrotados fueron tallados en las pétreas paredes de los templos, con sus vestimentas típicas y sus facciones étnicas características (Figura 2). Este tipo de escenas, en donde se observa al faraón derrotando con una porra o capturando de los cabellos a los enemigos de Egipto, tiene sus orígenes en tiempos predinásticos, como se observa en la cueva de Hieracópólisis (Dodson, 2021, pp. 4-5), y con el inicio del Reino Antiguo a partir del gobierno de Narmer (McDermott, 2006, pp. 23-27) y sus sucesores Djer y Den (Dodson, 2021, pp. 17-35). Hay

Figura 2

Detalle de vencidos nubios y "pueblos del mar", cada uno con sus atuendos típicos



que resaltar que estas escenas de combate o ejecución podían ser reales, en el sentido de que el faraón participó en ellas; o en todo caso, solo son un simbolismo de la función del monarca como el ser que mantiene el orden cósmico o Maat (Ikram, 2021, p. 224).

A partir del Reino Nuevo, el faraón aparecerá no solo con porras, sino también en carro de combate jalado por caballos y portando arco, aljaba y flechas para, de esta manera, arrollar o asaetear a los enemigos extranjeros (McDermott, 2006, pp. 160-161).

Ejemplo de esto se observa en el templo de Karnak, en donde podemos ver a los faraones Tutmosis III y Seti I derrotando a sirios, beduinos, libios e hititas (Dodson, 2019a, pp. 58-65); y a Ramsés II derrotando a los hititas en la famosa batalla de Qadesh. (Figura 3)

Ramsés II repetirá su propaganda sobre la polémica batalla de Qadesh (no queda claro quién obtuvo la victoria) en los templos de Luxor y Abu Simbel, donde además se muestra también a prisioneros sirios y nubios. Del mismo modo, Ramsés III muestra su trabajada victoria sobre los "pueblos del mar" y también sirios, nubios y libios, en dos ocasiones, en el colorido templo funerario de Medinet Habu (Dodson, 2019b, pp. 39-47).

Más adelante, los faraones ptolemaicos imitarán esta tradición en los pilones de sus templos a lo largo del Nilo, aunque ya de una manera más simbólica, refiriéndose al mantenimiento del orden cósmico más que al registro de victorias militares contra los enemigos tradicionales del país.

Figura 3*Ramsés II derrotando a los hititas en Qadesh*

Tomados de los cabellos, aporreados o asaeteados y, en el mejor de los casos, suplicando piedad, los enemigos de Egipto nos muestran en los relieves de los templos un exquisito detalle de sus vestimentas y usanzas, cuyo registro arqueológico es sumamente escaso, si no inexistente.

Mientras los “pueblos de mar”, grupos heterogéneos provenientes del mar Egeo y el Cercano Oriente (Wood, 2013, pp. 265-272), llevan sombreros con plumas o cascos con cuernos, el torso lo llevan la mayoría de las veces desnudo y usan faldellín; los nubios, vecinos meridionales de los egipcios, son retratados con su característica piel oscura, plumas en la cabeza y grandes orejeras. Indistintamente se visten con pieles de animales salvajes o de manera similar a la egipcia. Los libios, pobladores del desierto occidental, se atan plumas en la cabeza, usan el cabello con dreads y en ocasiones usan ligeras barbas. Sus ropas están conformadas por pieles probablemente de animales domésticos. De la misma manera, el arte de los templos egipcios nos muestra detalles de la vestimenta de otros pueblos como los hititas de Anatolia, los sirios y cananeos del Medio Oriente y los beduinos del Sinaí.

En conclusión, tocado y cabello, el tipo de barba, color de piel y la vestimenta permitían a un egipcio identificar de inmediato de cuál de sus peligrosos vecinos se trataba en las representaciones artísticas ya mencionadas. El trabajo de los artistas egipcios por dejar en claro quién era el pueblo retratado llegó a tal precisión que, en el caso de los “pueblos del mar”, podemos ver una variedad de tocados y prendas que nos hacen recordar que, para los habitantes del valle del Nilo, estos invasores se “identificaron como grupos separados que actuaban de forma conjunta: los peleset, tjekker, shekelesh, sherden, daruna y weshesh” (Cline, 2015, p. 21).

Existe un caso más que hay que tocar: el de la representación de los habitantes del país de Punt, territorio que se encontraría en el “cuerno de África”, entre la actual Etiopía y Somalia, una zona que, desde “los reinados de Mentuhotep II, Sesostris I y Amenemes III”, fue explotada por sus riquezas, sobre todo en incienso, mirra y oro (Booth, 2010, p. 112). Pero es durante el gobierno de la faraona Hatshepsut (1513-1490 a. C.) que el comercio entre Egipto y esta exótica tierra se incrementa con el envío de una expedición importante a Punt (Dodson y Hilton, 2005, p. 130), la cual conocemos gracias a los grabados en el complejo funerario de Deir el-Bahari.

En dichos grabados se puede observar a los gobernantes de Punt, el rey Perahu y la reina Ati, así como algunos de sus sirvientes. El rey y sus sirvientes tienen piel oscura como los nubios, pero con barbas puntiagudas, algo que no es propio de los egipcios, además de cabello peinado, aparentemente ensortijado. Mientras la reina posee una evidente gordura : “Se debate (...) si sufría alguna enfermedad o si, tal vez, en esa zona del mundo en particular, la gordura se concebía como ideal de belleza” (Booth, 2010, p. 113). Hay algunos que piensan que podría tratarse de enanismo, dado que Punt no estaría lejos de las zonas de tribus pigmeas, propias del África Ecuatorial. (Figura 4)

Figura 4

La reina Ati del país de Punt



Vale la pena mencionar que existe un caso de pinturas funerarias en que se representan poblaciones asiáticas que viajan en un plan de comercio o en un proceso de migración hacia Egipto. Estas pinturas se hallan en el hipogeo de un poderoso monarca llamado Khnumhotep II, contemporáneo a la dinastía XII en tiempos del faraón Sesostris II, alrededor del año 1900 a. C. Algunos autores creen que estos viajeros son los famosos

hicsos (Cline, 2015, pp. 40-41), otros postulan que son los hebreos bíblicos, pero lo cierto es que se les identifica como asiáticos o semitas (Kamrin, 2009, p. 26). (Figura 5)

Figura 5

Hicso o hebreo que comercia o migra con Egipto



De una manera similar, pero unos 450 años después, podemos observar en la tumba de Rejmire, gran visir de Tutmosis III durante la dinastía XVIII, a un grupo de delegados de pueblos egeos (¿minoicos o micénicos?) llevando vasijas reconocibles por su estilo diferente al egipcio (Cline, 2015, pp. 50-51) (Figura 6). Tanto el caso de la tumba de Khnumhotep como el de Rejmire nos ofrecen una mirada ya no del enemigo o bárbaro rechazado y vencido, sino más bien de pueblos que entablaban redes comerciales con el trono de los faraones. La llegada de comerciantes, o en todo caso migrantes, hacia Egipto se daba en “circunstancias (...) especialmente patentes durante épocas de hambruna, pues la agricultura de Egipto fue mucho más estable que en las regiones circundantes” (Ikram, 2021, p. 288).

Finalmente, hay que destacar que estas imágenes de enemigos derrotados o visitantes también podían aparecer en objetos funerarios dentro de los hipogeos de los faraones, nobles o grandes burócratas oficiales. Ejemplo de ello se observa en las sandalias, baúles y un escabel encontrado en la tumba del famoso Tutankamón (Ryan, 2019, p. 128).

Figura 6

Griegos o minoicos y micénicos que comercian bronce y cerámica con los egipcios a través del Mediterráneo



1.2 El panteón de dioses egipcios y la adopción de divinidades foráneas

Los egipcios tuvieron una religión que tenía como una de sus características principales contener un panteón enorme de divinidades, las cuales en su mayoría no son entidades individuales, sino sincréticas; es decir, se forman a partir de dos o más dioses que, al amalgamarse, adoptan los poderes del conjunto.

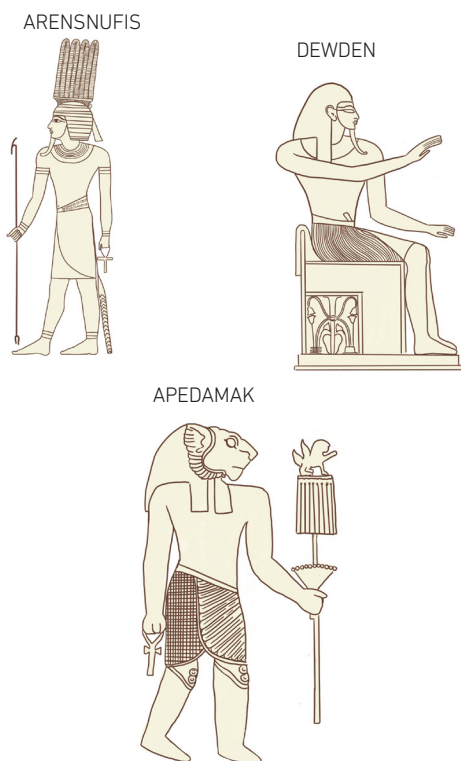
Este sincretismo no solo se dio entre las deidades oriundas del Nilo, sino también con otras provenientes de los vecinos de Egipto. Estos entes superiores eran tallados o pintados en los muros de los templos, mantenían ciertos elementos que los definían como extranjeros y eran relacionados con las poblaciones bárbaras que habitaban más allá de las fronteras del imperio.

De la rica Nubia llegaron dioses como Anukis, Arensnufis, Dedun, Mandulis y Apedemak. Desde Canaán y Siria se importaron a Baal, Hauron, Reshep, Anat, Astarté, Baalat y Qadesh, mientras desde la lejana tierra de Punt (costa de Etiopía o Somalia) llegó la diosa Shesmetet. Otro dios extranjero asimilado fue Sopdu, el cual provenía de las tribus beduinas de la península del Sinaí.

En el caso de las deidades propias de Nubia, de donde los egipcios extraían recursos como el oro, marfil, incienso, esclavos y mercenarios para sus ejércitos, estos dioses tenían elementos que compartían con los guerreros nubios derrotados y representados en los templos antes mencionados, como el tocado con plumas probablemente de avestruz, exhibido por Anukis, Arensnufis, Mandulis y Apedemak. También las divinidades pueden tener cabeza de león, animal que fue propio de Nubia (actual Sudán), como Arensnufis, Dedun, Menhit y Apedemak. De Libia, tierra de nómades bereberes, se importó a otra diosa leonina llamada Seret, muy popular en el bajo Egipto. (Figura 7)

Figura 7

Dioses importados desde Nubia (Sudán) al panteón egipcio



Existen algunas deidades nubias como Pursepmunis y Sruptichis que, salvo su asociación con Isis, se desconoce de su apariencia (Usón, 2021, p. 11).

Los dioses del Medio Oriente como Baal, Hauron y Reshep, al igual que los guerreros semitas, tenían cabellos largos y barbas, portaban una lanza en una de las manos y a veces un casco con cuerno. Las deidades femeninas Anat, Astarté y Baalat compartían el uso de lanzas y cascos con cuernos, y sus cuerpos casi siempre estaban desnudos. (Figura 8)

Figura 8

Dioses importados desde Siria o Canaán



ANAT



ASTARTÉ



BAALAT

Shesmetet , la deidad de Punt, tenía cabeza de leona como otras diosas guerreras del Egipto antiguo. Las leonas estaban asociadas a la guerra y a las regiones salvajes al sur del Nilo. (Figura 9)

Figura 9

Diosa del país Punt (¿Eritrea o Somalia?)



SHESMETET

Finalmente, el dios Sopdu era representado como un guerrero beduino, población propia de la zona del desierto oriental del Sinaí, del cual era originario. (Figura 10)

Figura 10

Dios bebedor del desierto de Sinaí



Existió un caso más de deidades extranjeras: el dios Bes que, a diferencia de los casos antes mencionados, alcanzó una popularidad desmedida en todos los estratos sociales del país del Nilo desde tiempos predinásticos, gracias a la red comercial egipcia que se extendió a otras partes del Mediterráneo antiguo. Bes era un dios protector de la familia, en especial de las mujeres parturientas y de los sueños. Su origen es muy probable de las tierras africanas al sur de Egipto; se dice que era “señor de Opone y de Buhen y que ha venido de To-Seti”, también se indica que era “señor de Heken, Oponen y Kenset” (Padró, 2020, pp. 160-161). Mientras Opone se refiere a Somalia, Buhen se refiere a Nubia (Sudán). (Figura 11)

Figura 11

Deidad importada de la zona ecuatorial del África



La primera característica que resalta de este dios es su enanismo, muy probablemente un pigmeo (lo que nos hace recordar a la reina de Punt), el cual tiene una gran melena que lo asociaría a los leones, animales propios de su zona de origen. Además, Bes lleva un tocado de plumas de avestruz que, como ya mencionamos, se relaciona con los dioses nubios anteriores. En algunas ocasiones viste piel de leopardo, como algunos guerreros del sur de Egipto, o lleva una cola del mismo animal. El rostro del dios posee labios gruesos y nariz achatada, elementos que refuerzan aún más su origen africano (Padró, 2020, pp. 161-164). Es importante mencionar que, a diferencia de otras deidades, “se le retrataba de frente, una postura que muestra sus aterradores rasgos con todo su esplendor” (Ryan, 2019, p. 18).

En conclusión, pese a provenir de territorios en donde el caos primaba, estas deidades llegaron al panteón egipcio y trajeron sus buenos oficios como la lluvia, la fertilidad de las tierras y de los hombres. Pero, sobre todo, sus atributos demuestran la fuerza de deidades guerreras para potenciar la defensa del reino y del ya mencionado orden cósmico. Pese a su origen fuera del orden faraónico, estos dioses se popularizaron y mantuvieron claros elementos que los identificaban con los territorios y pueblos de donde provenían.

1.3 Los faraones extranjeros y su representación en el arte oficial

Por diversos eventos, tanto internos como externos, el reino egipcio tuvo dinastías de faraones de origen extranjero: la dinastía XIV (1786–1600 a. C.) fue encabezada por grupos sirios y cananeos que luego fueron derrotados o absorbidos por la dinastía XV (1644–1537 a. C.), conformada por los llamados “hicsos”, término que significa “reyes pastores”. Según las fuentes egipcias posteriores como Manetón o el judío Flavio Josefo, se trataría de grupos semitas provenientes de Palestina (Padró, 2020, p. 75). Ambas dinastías forman parte del llamado Segundo Periodo Intermedio.

Posteriormente, mucho tiempo después, la dinastía XXII (948–927 a. C.) y sus rivales y contemporáneas, las dinastías XXIII y XXIV, fueron conformadas por faraones provenientes de tribus bereberes de Libia. Tanto los faraones de origen asiático como bereber fueron representados en el arte oficial a la manera tradicional, como defensores de su linaje y relacionados con la ya milenaria monarquía del Nilo. El “hicso” Khamudy o el libio Sheshonq, y sus sucesores, se hicieron retratar como hijos de Ra, nacidos a orillas del Nilo. Más adelante, durante las dinastías XXVIII y XXXI, los persas y finalmente los gobernantes de origen macedonio harán lo mismo: vestirán y lucirán a la manera de los faraones autóctonos.

Son los faraones de la dinastía XXV (721–656 a. C.) originarios de Nubia, aquellos que marcaron una diferencia con sus antecesores y predecesores. Los faraones nubios, también conocidos como “faraones negros” o “faraones kushitas”, decidieron

ser retratados en el arte oficial con sus rasgos negroides: labios gruesos, pómulos prominentes y cuerpos musculados (Figura 12). Así conocemos los rostros y el físico de faraones como Piye, el fundador de la dinastía; Shabaka, el que avasalló a las élites egipcias nativas; Shabataka, el que expandió su poder hasta Palestina; el gran constructor Taharqa y el último del linaje derrotado por los asirios: Tanutamón (Dodson y Hilton, 2005, pp. 234-235).

Figura 12

Esfinge que muestra al faraón nubio Taharqa



Son los faraones negros que, pese a sentirse la continuación legítima de la lista de gobernantes iniciada por Narmer hace más de 2500 años, no ocultaron su origen ante sus nuevos siervos. Lo cual se observa en las colosales estatuas a lo largo del país; muchas de ellas se exhiben en el Museo de Nubia de la ciudad de Asuán.

No hay que olvidar que, en muchas ocasiones, los faraones egipcios por temas de relaciones diplomáticas con sus vecinos tuvieron dentro de su harem a princesas de sangre extranjera; algunas de ellas inclusive pudieron llegar a ser esposas principales del gobernante (Ikram, 2021, p. 287). Probablemente, estas estén representadas en la estatuaria, pintura o talla de los palacios o templos, como fue el caso de la princesa Maathorneferura (Maat-Hor-Neferu-Ra), hija del rey hitita Hattusili III y esposa del gran Ramsés II, quien fuera parte clave del “Acuerdo Perpetuo firmado en 1529 a. C.”. Este tratado acabó con años de tensiones entre los soberanos de Hatussa y del Nilo (Bryce, 2021, p. 196).

OTROS CASOS POSTERIORES A EGIPTO

1.1. Los persas

El imperio persa aqueménida fue uno de los primeros estados multiétnicos del mundo. Desde su fundación con Ciro II el Grande, alrededor del año 550 a. C. hasta su expansión máxima con el gobierno de Darío I entre el 522 y el 468 a. C., los persas oriundos del actual Irán se expandieron desde el norte de Grecia, pasaron por las arenas de Libia y Egipto, hasta llegar a lo que hoy serían los actuales territorios de Pakistán y Afganistán en el Asia Central. Dominaron así a un importante número de diferentes grupos étnicos.

A partir del reinado de Darío I se construyó la capital ceremonial del imperio: Persépolis, un complejo de edificios donde se celebraban actos rituales para cíclicamente fortalecer el poder del monarca persa a lo largo de sus dominios.

Entre los edificios que formaron Persépolis, se encuentra uno muy especial denominado la Apadana. Es una sala de audiencias en donde se aprecia una serie de frisos que muestran veintitrés delegaciones de súbditos que vienen a rendirle honores y tributo al rey de reyes (Sahansah). En algunos de esos frisos, los cuales no tienen ningún tipo de escritura, se puede reconocer a las diferentes delegaciones gracias a sus atributos físicos, a su vestimenta e incluso por el tipo de obsequio que llevaban ante el monarca.

Existen diferentes versiones de este catálogo de delegaciones, las más interesantes son las publicadas en Werner Dutz y Sylvia Matheson (1998), Pierre Briant (2002) y Henri Stierlin (2006). En la mayoría de los casos, las tres propuestas coinciden en reconocer a las veintitrés delegaciones. Pero existe controversia en casos puntuales como cuando se describe a medos (centro de Irán), elamitas (sur de Irán), armenios, aracosios (sur de Afganistán), babilonios (centro de Iraq), capadocios (centro de Turquía), egipcios, escitas (sur del mar Caspio), partos (noreste de Irán), gandharienses (este de Afganistán y norte de Pakistán), bactrianos (norte de Afganistán), sagartios (norte de Iraq), sogdianos (los actuales Uzbekistán, Tayikistán y Kirguistán), indios (sur de Pakistán), árabes (Siria) y drangianianos (Turkmenistán). De los grupos que son difíciles de identificar se puede nombrar a nubios o etíopes, libios o somalíes, tracios o escitas, lidios o jonios, cilicios o asirios y asirios o fenicios. Tanto la indumentaria, las facciones, como los tributos que portan, hacen complicado aseverar la procedencia de estos personajes: nos muestran al Imperio Aqueménida como una real “empresa multinacional” (Kuhrt, 2014, p. 323) (Figura 13).

Lo importante es que todas las delegaciones muestran las bondades de sus naciones, así como su integración al imperio de los persas, un estado que, a diferencia del egipcio, debido a su zoroastrismo y a las leyes de su fundador, Ciro II, difundió entre sus súbditos una gran tolerancia religiosa y la participación en la burocracia estatal; aunque siempre

concentró en el poder a la élite irania. Pero fue realmente la religión zoroastriana la que puso las bases de esta aparente sociedad armoniosa, pues “el gran dios Ahuramazda lo había puesto (al rey de Persia) al frente de los diversos países y pueblos de la tierra y había concedido a Persia la supremacía sobre todos ellos” (Kuhrt, 2014, p. 330).

De esta manera, los frisos de Persépolis, a diferencia de lo visto en Egipto, muestran una igualdad entre pueblos que, junto al persa, dependían de la habilidad de un gobernante absoluto, a cambio del tributo y la integración al ejército imperial.

Figura 13

Relieves de Persépolis, donde se observan a los distintos súbditos del imperio persa



Lo más cercano a la visión egipcia del extranjero como símil de lo negativo y peligroso del bárbaro está en las tumbas de los tres primeros gobernantes aqueménidas: Ciro II, Cambises y Darío I. A once kilómetros al sur de Persépolis, se encuentra el sitio conocido como Naqsh-e Rostam, donde se mandó a excavar en lo alto de una pared de roca las que serían sus últimas moradas.

En el frontis de cada mausoleo se encuentran esculpidas las imágenes de prisioneros de guerra extranjeros, junto a inscripciones persas que los identifican como armenio, yauna (jonio/ griego) y a otros pobladores de este vasto imperio tricontinental (Spawforth, 2019, p. 119). Ya en sus tumbas, los soberanos persas hacían notar, como los

faraones en Egipto, que los pueblos del mundo, pese a vivir con libertades bajo su trono, eran pueblos sometidos y al servicio del rey de reyes. Como lo recuerda Amélie Kuhrt en una cita tomada de Margaret Cool Root de 1978: "Dicha iconografía presentaba al rey de Persia a la cabeza del país y respaldado por un imperio formado por numerosos pueblos, cuyo carácter individual era subrayado, aunque en conjunto constituían una unión armónica destinada a servir al monarca persa".

1.2. Los griegos

En el mundo griego, al igual que en los dos casos previos, los helenos crearon una identidad propia: se diferenciaron de los pueblos vecinos y asumieron una superioridad; el término "bárbaro" fue acuñado por ellos. Como lo menciona Manuel García Sánchez: "Los griegos, quizás en mayor medida que otros pueblos, enhebraron un discurso sobre la alteridad etnocentrista, y para algunos protorracista (...) que fija siempre los orígenes de Grecia y gira la espalda a Oriente" (García Sánchez, 2007, p. 34).

Esta especie de xenofobia hacia sus vecinos los pueblos orientales, unida al traumático evento que significó para las polis de la Hélade el conflicto que conocemos como Guerras Médicas (493 a 459 a. C.), hizo que el arte griego fundiese una única imagen para el no-griego. Esta estaba relacionada con la vestimenta persa y sus armas de combate. Como menciona P. J. Rhodes: "Los griegos tendían a ver el mundo dividido entre Europa y Asia. Europa era su propio dominio, y Asia el de los persas" (Rhodes, 2016, p. 76).

Ya sean pueblos conocidos, como los tracios, ilirios o escitas, o pueblos míticos como el de las amazonas o los troyanos de la *Ilíada*, fueron representados por los artistas griegos como una unidad; crearon un estereotipo para identificar al no-griego y todos los conceptos que se asumían de él. Lo cierto es que "la generalización del desprecio por lo persa o por lo bárbaro sería, no obstante, ingenua, ya que una cosa es la mentalidad, y otra muy distinta, la necesidad" (García Sánchez, 2007, p. 44). Muchos griegos, entre ellos mercenarios, filósofos, médicos, maestros y científicos, buscaron un mejor futuro en reinos extranjeros, entre ellos el imperio de los persas aqueménidas.

Para complementar esta idea, habría que recordar lo que nos menciona Fermín Bocos en el quinto capítulo de su obra *Zeus y familia. Dioses, héroes y templos*: "Donde van los griegos van sus dioses" (Bocos, 2022, p. 41); y esto que empezó en las orillas del Mediterráneo posteriormente se extenderá a gran parte del mundo, conocido luego de la expedición macedónica de Alejandro Magno, en lo que hoy es la India y Pakistán.

La cerámica de figuras rojas, mosaicos, así como los frisos de los grandes edificios públicos posteriores a las Guerras Médicas mostraron esta iconografía que se extendió hasta el periodo helenístico e inclusive hasta llegar a la Roma imperial. Individuos vestidos con camisetas de mangas largas y cargadamente decorados, con gorros frigios

(propios de los pueblos anatólios e iraníes), así como hachas, escudos en forma de medialuna, arcos y flechas representaron lo no civilizado para el mundo grecorromano. Quizás el elemento más importante para determinar lo bárbaro era el uso del pantalón (Figura 14).

Figura 14

Guerrero persa combatiendo contra hoplita griego



Ejemplo claro de lo que hemos descrito se observa en los frontones del templo de Atenea Afaya, el cual fue construido alrededor del año 500 a. C. en la isla de Egina. En dichos frontones existen esculturas que muestran la guerra entre griegos y troyanos, estos últimos visten a la usanza persa y utilizan el arco como arma principal. Existen evidencias de que el Partenón de Atenas tuvo este tipo de esculturas, pero que representaban a los guerreros persas de las Guerras Médicas (¿batalla de Maratón?). Cabe recordar que tanto las esculturas en Egina como en Atenas estaban totalmente pintadas, mostraban lo multicolor de la indumentaria de los persas y aquellos pueblos asimilados al mundo bárbaro.

Finalmente, un caso muy interesante se observa en las esculturas del famoso sarcófago de Alejandro, pieza helenística que muestra el combate entre tropas greco-macedonias y sus rivales persas. Este sarcófago de mármol fue hallado en el Líbano y se sospecha que perteneció a Abdalómimo, rey de Sidón, leal aliado de Alejandro III de Macedonia.

Es interesante mencionar que la división y el enfrentamiento entre lo civilizado y lo no civilizado se reflejan en la mitología con la constante lucha entre los épicos héroes griegos y las Amazonas, llámese Hércules (contra Hipólita), Teseo (contra Antíope), Aquiles (contra Pentésilea) o Belerofonte. Según los mitos, estas bravas mujeres seguidoras del culto de Artemisa habitaban los territorios que rodeaban el mar Negro, es decir Tracia, el sur de lo que hoy son Ucrania y Rusia, así como el Cáucaso y el norte de Anatolia. A este pueblo mítico de mujeres-guerreras, los griegos siempre las retrataron a la usanza de los pueblos extranjeros antes mencionados, pues además eran el mejor ejemplo de la barbarie. Mujeres con las aptitudes de un hombre como son luchar, cabalgar e inclusive gobernar. Como lo recordaba Heródoto, las Amazonas eran “mata-doras de hombres” (Bocos 2022, p. 148) (Figura 15).

Figura 15

Imagen de guerreras Amazonas con atuendo de los pueblos “asiáticos” en la visión grecorromana



Como ya se dijo líneas arriba, el pantalón sería una marca para identificar a las Amazonas como un pueblo extranjero. Estaban “vestidas con pantalones (en griego, anaxyrides), prendas que claramente se relacionaban con pueblos bárbaros, no griegos, como los persas, los escitas, los bactrianos o los celtas” (Durán Velasco, 2018, pp. 100-101).

Hoy sabemos que parte de ese mito es historia real, dado que en las zonas en que los mitos mencionan la existencia de las Amazonas existieron pueblos como los escitas, los sármatas y los alanos que, a diferencia de los pueblos mediterráneos, permitieron el acceso de las mujeres a la guerra y al gobierno, tanto durante toda la antigüedad como durante gran parte de la Edad Media. Es Alejandro III el Grande que, estando muy cerca de Babilonia, registra un encuentro con dichas mujeres-jinetes-guerreras, las cuales habían sido reclutadas al oeste de Irán para engrosar las filas del ejército a su regreso de la India (Lane Fox, 2009, p. 243). Esas mujeres, muy probablemente escitas, hicieron revivir el mito de las Amazonas como estereotipo de lo bárbaro en tiempos en que, para los griegos, lo civilizado era una mujer como dadora y criadora de hijos, mas no una guerrera y par del varón. Ya en un soporte artístico diferente —hablamos de la literatura—, los griegos mencionan a otras mujeres poderosas y por lo tanto bárbaras: las brujas. Ejemplo de ello son Medea y sus tías Circe y Pasífae; las tres, además de hechiceras, eran princesas de la Cólquida, la actual Georgia, que también —y no es casualidad— era considerado territorio de Amazonas (Bocos, 2022, p. 176).

En el caso griego, y posteriormente el romano, adoptar deidades extranjeras fue algo muy común, sobre todo aquellas que provenían de una religión tan milenaria como la egipcia. Pero, a diferencia de la gente del Nilo, griegos y romanos fusionaron a esas deidades con las propias (Serapis o Hermanubis son claros ejemplos), o les dieron una imagen propia, como sucedió con Isis, que se fue transformando en una deidad clásica y solo mantuvo su sistro para recordar su pasado egipcio.

1.3. Los romanos

Los romanos, al igual que los griegos, asumieron a los que vivían más allá de sus fronteras como bárbaros y mostraron artísticamente a estos pueblos extranjeros en un contexto particular: la derrota militar frente al poder imperial. Ya sea en arcos triunfales o en columnas monumentales, los derrotados son exhibidos con sus atuendos y, sobre todo, con su armamento típico para diferenciarlos de las legiones romanas.

Además de esto, los grandes soportes artísticos-arquitectónicos muestran a otro tipo de personajes, uno intermedio entre el civilizado ciudadano romano y el bárbaro extranjero. Estos son los pueblos asimilados al imperio que sirven de auxiliares en los ejércitos romanos, debido a que eran especialistas en un tipo de combate. Arqueros sirios, jinetes númidas, mauritanos, tracios, sármatas o galos, honderos de Creta o las islas Baleares, entre otros, son mostrados con distintivos uniformes y armas para su fácil identificación (Figura 16). Hay que recordar que, al servir como auxiliar, el soldado “recibe la ciudadanía romana con todos los privilegios vinculados a ella”, de esta manera, mientras “la ciudad romanizaba, el ejército asimilaba” (Teyssier, 2016, p. 187).

Figura 16

Detalles de la columna de Trajano en donde se observa a las tropas auxiliares del ejército romano: caballería mora y arqueros sirios



Los mejores ejemplos de estos registros los observamos en el Arco de Orange en Francia (26 d. C.), el Arco de Trajano de Benevento (114 d. C.), el Arco de Constantino en Roma (312-315 d. C.), el Arco de Septimio Severo, tanto en Roma (203 d. C.) como en Leptis Magna, en la actual Libia (146-211 d. C.), y el Arco de Galerio en Tesalónica (288-289 d. C.). En todos ellos, los germanos, dacios, partos y otros pueblos son vistos sometidos luego de su derrota en el campo militar y suplican por el perdón del emperador. Estas imágenes en los arcos se asocian a que estas estructuras se construían para celebrar los triunfos; representaban los “desfiles que conmemoraban las victorias más importantes que el Estado obtenía sobre sus enemigos” (Beard, 2009, p. 7). También servían para que el ciudadano romano común pudiera observar objetos y a personas de los cuatro rincones del globo, una oportunidad que quizás solo podría repetirse al ver el arte del que este texto trata.

En estos desfiles, emperadores y generales marchaban para ser vitoreados por el pueblo, acompañados por carrozas llenas del botín de guerra. Pero, sin duda, la parte

más atractiva de este tipo de ritual era el paso de los vencidos, prisioneros de guerra encabezados por sus líderes; si estos habían fallecido durante la lucha, eran suplantados por imágenes (eikones), ya sean pinturas o modelos tridimensionales (Beard, 2009, p. 23).

Otra forma de conmemorar las victorias y mostrar a los vencidos fue mediante el uso de columnas monumentales. Lamentablemente, solo dos han llegado intactas a nuestros días, ambas ubicadas en la capital del imperio. La primera y más impresionante es, sin duda, la Columna de Trajano, la cual muestra a los dacios y sármatas (de la tribu de los roxolanos) (Figura 17), derrotados en las dos campañas que organizó el emperador Trajano entre el 101 y el 102 y del 105 al 106 d. C. El otro caso es el de la Columna de Marco Aurelio, la cual, mediante la misma técnica del friso, muestra la victoria del emperador frente a las tribus germanas de los marcomanos, victúfalos y cuados, así como a sus aliados sármatas (de la tribu de los yázigas) (Figura 18). Todo esto ocurrió en una larga campaña que empezó alrededor del 168 y acabó a inicios del 175.

Figura 17

Detalles de la columna de Trajano en donde se observa caballería sármata (enemiga)



Figura 18

Tropas auxiliares "asiáticas" representadas en la columna de Marco Aurelio



En ambas columnas, mejor conservadas que los arcos antes mencionados, los detalles, tanto de los pueblos derrotados como de los soldados auxiliares, son tan específicos no solo en el armamento (escudos, espadas, yelmos, corazas, estandartes) que los marca étnicamente, sino también en lo que se refiere al aspecto físico y a la vestimenta. Esto nuevamente nos da información muy valiosa de pueblos que, al ser parte de los derrotados de la historia, nos brindan menos información tanto literaria como arqueológica que nos haga conocer su herencia cultural.

Existe un tercer soporte no tan estudiado como los ya mencionados; este es el caso de algunos sarcófagos de mármol en los que el escultor ha desarrollado una escena de batalla en donde las tropas romanas empezaron la fase final de alguna batalla contra pueblos bárbaros. En un estilo muy similar al de los arcos triunfales y columnas monumentales, estos bellos sarcófagos nos presentan la idealización del bárbaro por parte del imperio.

El primer ejemplo es el Sarcófago Portonaccio, el cual nos muestra la derrota de la tribu germánica de los marcomanos y la tribu sármata de los yázigas, por parte de las legiones de Marco Aurelio. Esta es una versión corta de lo antes descrito en la Columna de Trajano. El siguiente caso es el del Sarcófago Ludovisi. En este caso es muy probable que se esté mostrando al joven emperador Hostiliano venciendo a los invasores godos que previamente habían derrotado y asesinado a su padre, el emperador Decio. El tercer y último ejemplo es el Sarcófago de Helena, un féretro muy especial, dado que, a diferencia de los demás, no se trata de una talla en mármol blanco, sino en mármol pórfito (púrpura) propio de canteras egipcias. Dicho ataúd perteneció a Helena, madre del emperador Constantino I y una de las promotoras del cristianismo dentro del estado romano tardío. En este sarcófago encontramos escenas de caballería romana atacando a un grupo de bárbaros germánicos, muy probablemente francos, pueblo que fuera derrotado tanto por Constantino como por su padre, Constancio I.

2. CONCLUSIÓN

Pese a que egipcios y otras civilizaciones posteriores vieron a los extranjeros como bárbaros y peligrosos, también tuvieron con estos relaciones diplomáticas, comerciales y en general más cordiales, lo que nos lleva a pensar en una interconexión que esboza unos primeros intentos de globalización entre Europa, África y Asia en la antigüedad. Esa relación quedó registrada en el arte oficial, ya sea en templos, tumbas y otros tipos de monumentos que dejaban en claro quién poseía el poder hegemónico y civilizatorio, y quién era el vencido y bárbaro. Lo que no previeron los artistas que construyeron esta serie de monumentos y, menos aún, los líderes que ordenaron su construcción, es que su obsesión por mostrar con claridad a los pueblos subordinados salvó a estos del olvido. Por el contrario, nos entregaron información valiosísima sobre sus costumbres, creencias y parte de su cultural material, así como las características físicas más saltantes a ojos de quienes hicieron su registro.

REFERENCIAS

- Beard, M. (2009). El triunfo romano. Tiempo de Historia. Barcelona. Editorial Crítica.
- Beard, M. (2019). La civilización en la mirada. Barcelona. Editorial Crítica. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/40/39932_La_civilizacion_de_la_mirada.pdf
- BOCOS, F. (2002). Zeus y familia. Dioses, héroes y templos. Editorial Ariel.
- Booth, Ch. (2010). El secreto de la esfinge. Tiempo de Historia. Barcelona. Editorial Crítica.

- Briant, P. (2002). *From Cirus to Alexander: A history of the Persian Empire*. Pennsylvania. Eisenbrauns. https://www.academia.edu/1440163/From_Cyrus_to_Alexander_A_History_of_the_Persian_empire
- Bryce, T. (2021). *Hititas. Historia de los guerreros de Anatolia*. Colección Nun. Córdoba. Editorial Almuzara.
- Buxton, R. (2004). *Todos los dioses de Grecia*. Madrid. Editorial Oberon.
- Cline, E. H. (2015). 117 a. C. El año en que la civilización se derrumbó. *Tiempo de Historia*. Barcelona. Editorial Crítica. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/30/29278_1177_a_C.pdf
- Dodson, A. (2019a) Sethy I. King of Egypt, his life and afterlife. The American University in Cairo Press.
- Dodson, A. (2019b) Rameses III. King of Egypt, his life and afterlife. The American University in Cairo Press. <https://doi.org/10.1017/S0003581520000311>
- Dodson, A. (2020). *The First Pharaohs. Their lives and afterlives*. The American University in Cairo Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks70hs>
- Dodson, A. & Hilton, D. (2005). *Las familias reales del Antiguo Egipto*. Madrid. Editorial Oberon.
- Durán Velasco, J. F. (2018). *Amazonas: Mujeres guerreras en la mitología*. Córdoba. Editorial Almuzara.
- Dutz, W. F. & Matheson, S. (1998). *Parsa (Persepolis) Archaeological sites in Fars*. Teherán. Yavassoli Publications.
- García Sánchez, M. (2007). Los bárbaros y el bárbaro: identidad griega y alteridad persa. *Faventia*. Barcelona, 29(1) (pp. 33-49).
- Ikram, S. (2021). *Antiguo Egipto. Introducción a su historia y cultura*. Colección Nun. Córdoba. Editorial Almuzara.
- Kamrin, J. (1999). *The cosmos of Khnumhotep II at Beni Hasan*. Londres. Kegan Paul International. <https://doi.org/10.2307/3822276>
- Kamrin, J. (2009). The Aamu of Shu in the tomb of Khnumhotep II at Beni Hasan. *Journal of Ancient Egyptian Interconnections*. Arizona. 3(1) (pp. 22-36). https://www.academia.edu/1824221/The_Aamu_of_Shu_in_the_Tomb_of_Khnumhotep_II_at_Beni_Hassan
- Kuhrt, A. (2014). *El Oriente Próximo en la Antigüedad c. 3000-330 a. C. 2. Libros con Historia*. Barcelona. Editorial Crítica. <https://www.cristoraul.org/SPANISH/sala-de-lectura/Historia-universal/HISTORIA-ANTIGUA/El-Oriente-Proximo-en-la-Antigüedad-1.pdf>

- Lane Fox, R. (2009). *Héroes viajeros. Los griegos y sus mitos*. Serie Mayor. Barcelona. Editorial Crítica.
- Malek, J. (2006). *Los tesoros de Tutankhamón*. Barcelona. Editorial Iberlibros.
- McDermott, B. (2006). *La guerra en el Antiguo Egipto*. Barcelona. Editorial Crítica.
- McLynn, F. (2011). *Marco Aurelio. Guerrero, filósofo, emperador*. Barcelona. La Esfera de los Libros.
- Padró, J. (2020). *Los secretos del Antiguo Egipto*. Barcelona. Editorial Crítica. https://static0planetadelibroscom.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/43/42938_Secretos_del_antiguo_Egipto.pdf
- Parra, J. M. (2015). *La vida cotidiana en el Antiguo Egipto*. Madrid. La Esfera de los Libros. <https://www.esferalibros.com/uploads/ficheros/libros/primeras-paginas/201510/primeras-paginas-primeras-paginas-la-vida-cotidiana-en-el-antiguo-egipto-es.pdf>
- Rhodes, P. J. (2016). *La antigua Grecia. Tiempo de Historia*. Barcelona. Editorial Crítica. https://www.marcialpons.es/media/pdf/La_antigua_Grecia.pdf
- Ryan, D. P. (2019). *24 horas en el Antiguo Egipto*. Madrid. Editorial Edaf.
- Spawforth, T. (2019). *Una nueva historia del mundo clásico. Tiempo de Historia*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Stierlin, H. (2006). *Splendeurs de l'Empire perse*. París. Gründ.
- Teyssier, E. (2006). *Los secretos de la Roma Antigua*. Madrid. Edaf, Madrid.
- Usón Llanos, J. (2021). *Los dioses extranjeros en el panteón egipcio [Informe para el curso de Magia y religión en el Antiguo Egipto de la Formación Superior de Egiptología de la Universidad Alcalá de Henares]*. Alcalá de Henares.
- Wilkinson, R. H. (2003a). *Magia y símbolo en el arte egipcio*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Wilkinson, R. H. (2003b). *Todos los dioses del Antiguo Egipto*. Madrid. Editorial Oberon.
- Wilkinson, R. H. (2005). *The Temples of Ancient Egypt*. The American University in Cairo Press.
- Wilkinson, R. H. (2013). *Cómo leer el arte egipcio. Guía de jeroglíficos del Antiguo Egipto*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Wood, M. (2013). *En busca de la Guerra de Troya. Tiempo de Historia*. Barcelona. Editorial Crítica.

El Perú en el proceso de integración de América Latina de 1960 a 1990

PERU IN THE INTEGRATION PROCESS OF LATIN AMERICA FROM 1960 TO 1990

Luis Ernesto Tello Vidal
Universidad de Lima
ltello@ulima.edu.pe

RESUMEN

Este estudio aborda la historia económica, institucional y de las relaciones exteriores del Perú en el marco de los procesos de integración latinoamericana. Se toma como punto de inicio la década del sesenta en que se crea la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC) y se firma el Acuerdo de Cartagena que dio origen a la actual Comunidad Andina. El período del estudio abarca hasta los años noventa, en que se produjeron transformaciones en ambos bloques bajo la influencia del "regionalismo abierto" y el abandono de las políticas de sustitución de importaciones en los países de la región.

PALABRAS CLAVE: teoría de la integración económica y comercial, integración andina, integración latinoamericana, Acuerdo de Cartagena/ Comunidad Andina, Asociación Latinoamericana de Libre Comercio/ Asociación Latinoamericana de Integración, política exterior del Perú

ABSTRACT

This study addresses the history of Peru's economic, institutional and foreign relations in the context of the Latin American integration processes. It starts in the 1960s with the creation of the Latin American Free Trade Association (ALALC) and the signing of the Cartagena Agreement, which gave rise to the current Andean Community. The study period spans until the 1990s when both blocks were transformed as the import substitution policies were left behind and many countries in the region embraced "open regionalism".

KEYWORDS: theory of economic and commercial integration, Andean integration, Latin American Integration, Cartagena Agreement/ Andean Community, Latin American Free Trade Association/ Latin American Integration Association, foreign policy of Peru

Es un estudio de historia regional, institucional, política, diplomática y económica que explora acerca de cómo ha sido la actuación y el nivel de compromiso que ha tenido el Perú en el proceso de integración económica y comercial de América Latina desde 1960 hasta 1990. Esto, entendiendo a América Latina como un espacio histórico, geográfico, social, político y cultural que abarca a un conjunto de Estados comprendidos entre México, en América del Norte, una parte importante del área del Caribe, Centroamérica y América del Sur.

BREVE RESEÑA HISTÓRICA

El 18 de febrero de 1960 se firmó el Tratado de Montevideo (Tello, 2021, p. 281) de creación de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC)¹, organización en la cual el Perú fue un socio fundador. Esta comunidad dio origen a otros mecanismos subregionales² como el Acuerdo de Cartagena o Pacto Andino (1969, hoy Comunidad Andina), el Mercado Común del Sur (1991, MERCOSUR), la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR, 2007) y, más recientemente, la Alianza del Pacífico (ADP, 2011). Por su parte, la propia ALALC sufrió una transformación al suscribirse un nuevo Tratado de Montevideo (Tello, 2021, p. 353) el 12 de agosto de 1980. Aquello derivó en la actual Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI).

MARCO TEÓRICO

Los procesos de integración regional se originan sobre la base de la liberación del comercio de bienes y servicios, así como también las inversiones y el libre tránsito de trabajadores acordados entre los países socios. Además, llevan adelante compromisos de tipo económico más amplios y profundos, como la complementación en la producción industrial, el diseño de políticas comunes en agricultura y ganadería; así como también la armonización de políticas macroeconómicas en producción, control de la inflación, del tipo de cambio y del déficit presupuestal, tal como se da en el caso de la Unión Europea.

- 1 Por medio de este tratado se establecieron como mecanismos de integración: la creación de una zona de libre comercio, con negociaciones periódicas para la elaboración de las listas nacionales presentadas por cada parte contratante de la ALALC y la lista común, que debía ser negociada en dos tramos. Además, la coordinación de políticas de industrialización, un programa de creación y expansión del comercio, así como también la suscripción de convenios de pago recíproco; y medidas a favor de los países de menor desarrollo económico relativo (PMDER). Además, la creación de dos órganos institucionales: la Conferencia de las Partes Contratantes y el Comité Ejecutivo Permanente, con funcionamiento en la ciudad de Montevideo.
- 2 Para efectos prácticos, se habla de "región" refiriéndose al espacio latinoamericano en su conjunto, mientras que se entiende por "subregión" a los grupos de países formados al interior de la región latinoamericana, como el Grupo Andino, por ejemplo.

De manera complementaria, algunos procesos de integración crean instituciones de carácter supranacional comunes que se encargan de administrar los acuerdos adoptados y están premunidos de una legislación frondosa y compleja en diversas disciplinas de carácter económico, comercial y social. En este último aspecto, tanto la Unión Europea como la Comunidad Andina, además del comercio y la producción, despliegan sus acciones en campos de alcance social, cultural, educativo, de cooperación, entre otros. También operan en lo referente al establecimiento de una política exterior común a cargo de algunas instituciones como el Parlamento Europeo y la Comisión Europea (en la Unión Europea). La política exterior de la Comunidad Andina, que se expresaba en las negociaciones conjuntas con otros países, fue abandonada cuando Colombia y el Perú decidieron negociar solitariamente sus tratados de libre comercio con Estados Unidos, en el 2004, actitud que condujo al retiro de Venezuela en el 2006.

Actualmente, la Unión Europea es el proceso de integración más avanzado, complejo y uno de los más antiguos que existe en el mundo. De acuerdo con la teoría clásica de la integración formulada por Jacob Viner (1977, pp. 89-92) y Bela Balassa (1964, p. 1) (1965, pp. 11-12) en los años cincuenta y sesenta, además de otros economistas como Tugores Ques (1995, pp. 45-47); , los procesos de integración económica conllevan varios niveles, tales como: zona de preferencias arancelarias, zona o área de libre comercio, mercado común, unión monetaria, unión económica, unión política e integración total (Tello, 2013, p. 17).

En el área de preferencias arancelarias, los países socios (o partes contratantes de un tratado o acuerdo) convienen en liberar el comercio de un número determinado de bienes de tipo primario o manufacturero. En la zona de libre comercio, acuerdan la liberación de la totalidad del universo arancelario de manera gradual y progresiva, atendiendo a las necesidades de las partes contratantes. Después de completar este proceso, en algunos casos, las partes contratantes pueden crear una tarifa común o arancel externo común que se oponga a las importaciones provenientes de otros países. Con ello, se crea una unión aduanera (Tello, 2013, p. 17).

Seguidamente, los países socios pueden crear un mercado común liberando el intercambio de servicios y, además, la libre circulación de capitales y de personas en calidad de trabajadores. La unión monetaria se forma creando una divisa común para los países socios; mientras que la unión económica se establece cuando se diseñan políticas comunes en producción, manejo de la inflación y la devaluación, así como el control del déficit presupuestal. En la unión política, se conviene la creación de autoridades gubernamentales supranacionales, así como una Constitución Política común a los Estados miembros. La integración total se alcanza cuando se completan todos los niveles anteriores (Tello, 2013, pp. 17-18).

En lo referente al proceso de integración de América Latina, la Comunidad Andina (CAN) es el proceso de integración que más se asemeja al europeo en la forma como

ha diseñado y construido sus órganos e instituciones y su legislación. Sin embargo, el escaso compromiso de sus gobiernos y la frágil autonomía de su organización, así como el mayor poder de decisión de sus órganos de carácter intergubernamental, son la causa de su debilidad institucional, aspecto en el que concluye este trabajo de investigación.

No obstante, la Comunidad Andina ha logrado establecer las bases de un elemento importante que complementa lo comercial y económico con lo político y social. Esta es la construcción de una ciudadanía común, expresada en la supranacionalidad de sus normas y de algunas de sus instituciones como la Comisión, el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores, la Secretaría General y el Tribunal de Justicia que permiten a los ciudadanos ejercer sus derechos al interior del espacio común andino (Tello, 2021, pp. 463-476).

El Parlamento Andino, si bien es cierto, es elegido directamente por los ciudadanos, no ha tenido un peso mayor al interior del Sistema Andino de Integración (Tello, 2013, p. 158), puesto que no emite normas de carácter supranacional. Estas son de uso interno en su mayoría, y otras de tipo declarativo, a pesar de que está facultado para contribuir con iniciativas legales a ser presentadas ante el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores. De ser así, su actuación serviría para afianzar la ciudadanía común, por ser el único órgano o institución de representación ciudadana (Tello, 2021, pp. 468-471).

La Comunidad Andina nació en 1969, formada por un grupo de partes contratantes de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (Tello, 2004, p. 52), en un contexto histórico en el cual se promovían las políticas de industrialización por sustitución de importaciones (ISI), con una fuerte influencia del proteccionismo en lo comercial y del desarrollismo en lo económico (Tello, 2021, pp. 230-231). Tenía como soporte teórico el pensamiento de intelectuales ligados a la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL), dirigida desde fines de los años cuarenta por el economista argentino Raúl Prebisch (Tello, 2021, p. 231), con la colaboración de José Antonio Mayobre, Felipe Herrera y Carlos Sanz de Santamaría, que influyeron decisivamente en la formación de la ALALC.

Los antecedentes de la creación de la Comunidad Andina se sitúan en la suscripción de la Declaración de Bogotá, el 16 de agosto de 1966³. Este documento (Junta del Acuerdo de Cartagena. Instituto para la Integración de América Latina, pp. 245-254) fue una

3 En aquella ocasión, se reunieron en el Palacio de San Carlos, por aquel entonces sede del Poder Ejecutivo colombiano, Eduardo Frei Montalva, presidente de Chile, con Raúl Leoni, presidente de Venezuela; el expresidente ecuatoriano Galo Plaza, representante del presidente Clemente Yeroi Indaburu, y Fernando Schwalb López Aldana, presidente del Banco Central de Reserva del Perú y representante personal del presidente Fernando Belaunde Terry. El anfitrión de la reunión fue el presidente colombiano, Carlos Lleras Restrepo, quien había asumido el poder pocos días antes (Tello, 2013, p. 226).

manifestación de la voluntad de un grupo de países de desarrollo económico intermedio (Chile, Colombia, Perú y Venezuela). También, otros de menor desarrollo económico relativo (Ecuador y luego, Bolivia) que consideraban que los beneficios del proceso de integración de la ALALC no les alcanzaban y que, más bien, estos se concentraban en las economías más importantes como Argentina, Brasil y México (el grupo ABRAMEX). El aspecto central de la Declaración de Bogotá radicaba en la necesidad de acelerar lo establecido en el Tratado de Montevideo de 1960 (que dio origen a la ALALC), en lo referente a la formación de una zona de libre comercio, así como el impulso a la industrialización y el apoyo a los países de menor desarrollo económico relativo. Todo ello, para contribuir a la formación del mercado común latinoamericano, según se expresaba en el documento de anexo titulado “Bases de un programa de acción inmediata de los países participantes”, firmado en la misma fecha (Junta del Acuerdo de Cartagena. Instituto para la Integración de América Latina, 1974, pp. 255-257).

Las negociaciones para la suscripción del Acuerdo de Integración Subregional se iniciaron en junio de 1967, en Viña del Mar (Chile), y se desarrollaron a lo largo de seis sesiones de la Comisión Mixta, que se formó con tal finalidad, con los representantes de los gobiernos de Chile, Colombia, Ecuador, el Perú y Venezuela. El Gobierno de Bolivia solicitó su incorporación en la cuarta reunión, realizada en Lima (noviembre de 1967), con lo cual se llegó a seis países (Tello, 2021, pp. 369-383). Al principio, el proceso andino tuvo la oposición del Gobierno de Brasil, con el argumento de que no podía existir un grupo de partes contratantes de la ALALC que paralelamente fomentara organizaciones por su cuenta. Sin embargo, los gobiernos de los países miembros de la Comisión Mixta se comprometieron a suscribir un Acuerdo de Integración Subregional transitorio, hasta que se conformara el mercado común latinoamericano, que era la meta que originalmente se había acordado, según lo previsto en el Tratado de Montevideo. Aquello se ratificó en la Reunión de Presidentes de América, celebrada en Punta del Este (Uruguay) en abril de 1967, donde se acordó la convergencia de la ALALC con el Mercado Común Centroamericano, con la novedad de que esta meta se alcanzaría en un periodo de quince años, contados a partir de 1970, y que no llegó a cumplirse finalmente (Tello, 2021, pp. 324-333).

Con el transcurso del tiempo, se produjeron nuevos hechos. En primer término, el proceso que condujo a la salida de Chile del Acuerdo de Cartagena⁴ en 1976 (Tello, 2021, pp. 436-451) y, posterior a ella, la construcción de nuevas instituciones a pesar de que se vivía en medio de un contexto de crisis económica en la cual se produjo la caída del comercio intrasubregional hasta fines de la década del ochenta. Luego se modificaron

4 Al proceso de integración andino se le ha conocido a través del tiempo por el nombre del tratado que le dio origen: el Acuerdo de Cartagena. También se le identifica como Grupo Andino, con el acrónimo GRAN. Desde junio de 1997, cuando se produjo la entrada en vigor del Protocolo Modificatorio de Trujillo, se convirtió en la actual Comunidad Andina, con el acrónimo CAN.

los términos de intercambio de los países miembros del Grupo Andino con la suscripción del Protocolo Modificador de Quito, en mayo de 1987. Esto permitió a los países andinos establecer un ritmo de crecimiento del intercambio comercial que se sostuvo a lo largo de los años noventa y en la primera década del siglo *xxi*, bajo el concepto de “regionalismo abierto”, que permitía a los países andinos abrir sus mercados a otros países en vísperas de un proceso de mayor apertura, con la implementación de políticas abiertas inspiradas en el Consenso de Washington de 1989 (Tello, 2013, p. 141).

A mediados de los años setenta, las partes contratantes de la ALALC, ante la imposibilidad de convertirse en un mercado común, decidieron dejar de lado esta meta y la transformaron en una especie de notaría que, desde entonces, se limitaba a certificar los procesos de integración y los acuerdos comerciales suscritos entre sus países miembros. Esto se dio a partir de la firma de un nuevo tratado en Montevideo en 1980 (16 de agosto), que la transformó en la actual Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) (Tello, 2021, pp. 352-355).

ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está dividida en dos partes: la primera lleva como título “Escenario político y económico de América Latina y el Perú (1960-1990)”; con dos secciones, la primera dedicada al estudio del escenario latinoamericano, y la segunda al Perú, específicamente en dicho periodo. La primera parte tiene como finalidad explicar en qué contexto histórico se desarrolla el objeto de estudio de la tesis y es la base para la segunda parte de la investigación, que es acerca del proceso de integración de América Latina y el Grupo Andino en esos años de estudio.

Por esta razón, en la primera sección se explica, en primer término, el contexto político del área y de algunos países latinoamericanos considerados para el estudio; así como el análisis del desarrollo económico de la región latinoamericana, con información estadística económica, de producción e intercambio comercial. La segunda sección comprende el escenario peruano, tanto en lo referente a la política gubernamental y económica, en particular; así como también la política exterior peruana en el periodo de estudio.

La segunda parte de la investigación está dedicada a los instrumentos de la integración. La primera sección es un estudio acerca del proceso de integración de América Latina, como son la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio y el Acuerdo de Cartagena.

En los antecedentes a la formación de la ALALC, se explican los esfuerzos de los expertos de la CEPAL tendientes a la identificación de cuáles eran las dificultades y obstáculos que tenían las economías latinoamericanas para alcanzar su desarrollo

económico y cuáles habrían de ser los mecanismos más adecuados para conseguirlo. Ello, al interior de una vorágine de importantes transformaciones históricas que hicieron posible la construcción de un nuevo orden mundial, posterior a la Segunda Guerra Mundial, en el que también destaca el inicio de la Guerra Fría, así como la reconstrucción de Europa gracias al Plan Marshall y la formación de dos procesos de integración en Europa: la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC o EFTA) y la Comunidad Económica Europea.

En esas transformaciones se encuentra la formación de la Organización de las Naciones Unidas, con la firma de la Carta de San Francisco, en junio de 1945; así como la creación de las instituciones multilaterales de carácter financiero, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, como producto de las negociaciones que se habían realizado en Bretton Woods, en julio de 1944. Estas también condujeron al establecimiento de un sistema de paridades monetarias sostenido por el Banco de Inglaterra y la Reserva Federal de Estados Unidos⁵.

En las negociaciones de Bretton Woods, se pretendió crear la Organización Internacional del Comercio, pero, al quedar trunco ese intento, veintitrés países que participaban en dicho esfuerzo suscribieron el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (General Agreement on Tariffs and Trade-GATT), el 30 de octubre de 1947, en la Conferencia de La Habana. Ese acuerdo tuvo la finalidad de liberar el comercio que estaba siendo trabado por fuertes medidas proteccionistas implementadas desde inicios de los años treinta (Tello, 2004, p. 30) (Tello, 2021, p. 34).

EL ESCENARIO POLÍTICO Y ECONÓMICO DE AMÉRICA LATINA

En lo relativo a América Latina, el autor explora en los orígenes del término y los sitúa en el siglo XIX, para diferenciar una América de tipo española y portuguesa de otra anglosajona (Tello, 2021, pp. 36-37). Seguidamente, analiza el comportamiento de las economías latinoamericanas en el periodo de estudio, con la oscilación pendular de tránsito permanente de un crecimiento hacia afuera, de tipo primario-exportador y abierto, a otro hacia adentro, de modelo desarrollista, industrialista y proteccionista, con mayor o menor éxito, en una dirección u otra. Hasta llegar a la década del ochenta, caracterizada por el crecimiento abultado de la deuda externa, así como de las enormes escalas devaluatorias e inflacionarias en la región, y arribar a las soluciones planteadas por el Consenso de Washington de 1989 (Tello, 2021, pp. 38-88).

5 El Sistema de Paridades de Bretton Woods se creó sobre la base de fijar la cotización de la onza de oro en catorce libras esterlinas y 34 dólares de Estados Unidos, que colapsó en 1971, cuando el presidente Richard Nixon declaró la inconvertibilidad del dólar en oro; se estableció un sistema de libre flotación de las divisas, como rige hasta la actualidad. Nota del autor.

EL ESCENARIO POLÍTICO Y ECONÓMICO DEL PERÚ

El estudio del escenario político y económico peruano (Tello, 2021, pp. 89-176) va desde los años finales del segundo gobierno de Manuel Prado Ugarteche, continúa con el de la Junta Militar de Gobierno (1962-1963), que marcó el declive del orden oligárquico; para avanzar hacia el primer gobierno de Fernando Belaunde, continuar con el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, especialmente en la primera fase (1968-1975), del general Juan Velasco Alvarado, cuando las políticas industrialistas y desarrollistas alcanzaron su máximo auge. Los años siguientes, desde 1975, con el régimen del general Francisco Morales Bermúdez, y a lo largo de década de los ochenta, con los sucesivos gobiernos de Fernando Belaunde y Alan García; estuvieron signados por el estancamiento de las reformas velasquistas, el abandono gradual de las políticas desarrollistas, el crecimiento desmesurado de la inflación, la devaluación, la pobreza y las fuertes migraciones internas. Además de la marginación que sufrió el Perú del sistema financiero multilateral, desde el inicio del primer gobierno de Alan García en 1985, hasta desembocar en el arribo al poder de Alberto Fujimori, quien a partir de 1990 implementó medidas de shock y un modelo político y económico, de tipo neoliberal y privatista a ultranza, que se aplica hasta la actualidad.

LA POLÍTICA EXTERIOR DEL PERÚ

La política exterior peruana (Tello, 2021, pp. 177-209) es analizada en un capítulo aparte. Es relevante el cambio drástico que experimentó esta a partir del régimen del general Juan Velasco Alvarado, con un viraje notorio hacia las relaciones con los países del campo socialista y la incorporación del Perú al Movimiento No Alineado y al bloque del Grupo de los 77, bajo una orientación tercermundista. Se rompió con la tradicional afinidad a la política estadounidense, que la había caracterizado por décadas. Ello, hasta la caída del gobierno, en 1975, cuando gradualmente el Perú iba a retornar a sus cauces tradicionales.

LA INTEGRACIÓN DE AMÉRICA LATINA

Por su parte, el proceso de integración de Europa se dio sobre la base de dos organizaciones: la Unión Europea (UE) y la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC). Los orígenes de la Unión Europea se remontan a la Declaración Schuman, emitida por Robert Schuman, ministro de Relaciones Exteriores de Francia, el 9 de mayo de 1950, con la finalidad de crear una autoridad europea común que controlara la producción del carbón y el acero para impedir la generación de nuevos conflictos. Así, el 18 de abril de 1951, los gobiernos de la República Federal de Alemania (Alemania Occidental), Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos firmaron el Tratado de París y crearon la Comunidad

Europea del Carbón y del Acero (CECA). Esta fue el embrión de la actual Unión Europea, puesto que esos mismos Estados suscribieron el Tratado de Roma, el 25 de marzo de 1957, la formación de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM) y la Comunidad Económica Europea (CEE)⁶ (Tello, 2004, pp. 41-42).

La Comunidad Económica Europea nació como un proceso de integración para formar una zona de libre comercio y, posteriormente, una unión aduanera para así constituir un mercado común, tal como se completó en 1992. Otro grupo de países europeos, encabezados por el Reino Unido, promovió la formación de un proceso económico que únicamente se basara en el libre intercambio de bienes sin la necesidad de formar una unión aduanera. Este incluyó a Austria, Dinamarca, Noruega, Portugal, Suecia y Suiza, que suscribieron la Convención de Estocolmo, el 4 de enero de 1960, y formaron la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC o EFTA, en inglés). En 1961, se adhirió Finlandia; en 1970, lo hizo Islandia, y en 1992, Liechtenstein.

La Secretaría General del GATT hizo seguimiento permanente a ambos procesos desde un inicio. Tomaron en consideración que la mayoría de sus Estados miembros eran al mismo tiempo partes-contratantes del GATT, por lo que había que poner especial énfasis en el cumplimiento estricto del principio de tratamiento de nación más favorecida, que se encontraba consagrado en el artículo I del GATT⁷.

Similar procedimiento se empleó en el caso latinoamericano. En las negociaciones para la formación de la ALALC, también intervino la Secretaría General del GATT, específicamente en ese mismo punto; así como en lo concerniente a lo que determina el GATT para la formación de uniones aduaneras y zonas de libre comercio⁸.

En 1947, el Gobierno de Chile propuso al interior del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (CES) la creación de un órgano regional que actuara en coordinación con la Unión Panamericana⁹. Así nació la Comisión Económica de las Naciones Unidas

6 También llamado Tratado de las Comunidades Europeas, puesto que incorporaba el Tratado de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, el Tratado de la Comunidad Europea de la Energía Atómica y el Tratado de la Comunidad Económica Europea en un solo cuerpo jurídico.

7 El artículo I del GATT, titulado "Trato general de nación más favorecida", señala que: "Cualquier ventaja, favor, privilegio o inmunidad concedido por una parte contratante a un producto originario de otro país o destinado a él será concedido inmediata e incondicionalmente a todo producto similar originario de los territorios de todas las demás partes contratantes o a ellos destinado". Fue redactado con la finalidad de multilateralizar los acuerdos comerciales para acelerar la liberalización del comercio mundial, y constituyó uno de sus principios básicos y, al mismo tiempo, el más controversial, puesto que, en la mayor parte de los acuerdos, se presentan excepciones a su implementación (Organización Mundial del Comercio, 2022, p. 3).

8 El artículo XXIV del GATT, referente a zonas de libre comercio y uniones aduaneras (Organización Mundial del Comercio, 2022, p. 43).

9 La Unión Panamericana, creada en 1890, se convirtió en la actual Organización de los Estados Americanos (OEA), en la Novena Conferencia Internacional Americana de Bogotá, en 1948.

para América Latina y el Caribe (CEPAL), que inició funciones en febrero de 1948 (Tello, 2021, p. 232). La CEPAL actuó desde un inicio con el apoyo del Consejo Económico y Social de la ONU. Posteriormente se le sumó el Consejo Interamericano Económico y Social (CIES) de la Organización de los Estados Americanos (Tello, 2021, pp. 230-231).

A partir de 1950, la CEPAL señaló que los principales problemas que trababan el desarrollo económico de la región eran los débiles flujos comerciales entre los países latinoamericanos, los diferentes niveles de industrialización, el diferencial cambiario; así como la pobreza y la débil o escasa integración física, entre otros. Para superarlos, era necesario promover mecanismos que condujeran a la expansión del comercio intrazonal, así como impulsar mejoras en la productividad, captar más divisas diversificando las exportaciones y mejorar los términos de intercambio fortaleciendo la balanza de pagos. Además de impulsar la industrialización mediante mecanismos que la hicieran complementaria entre los países socios para promover la sustitución de importaciones¹⁰ (Cardoso & Faletto, 1975, pp. 3-4).

En otro escenario, la CEPAL apoyó los esfuerzos que realizaron los gobiernos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, con el apoyo de Panamá, para alcanzar la integración de América Central. Aquello se concretó el 13 de diciembre de 1960 con la suscripción del Tratado General de Integración Económica Centroamericana, en Managua, de creación del Mercado Común Centroamericano (Tello, 2004, p. 38).

En 1957, la CEPAL adoptó la visión de una América Latina formada por subregiones apartadas geográficamente y poco vinculadas económicamente. La analizó por grupos de países: uno meridional formado por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Otro formado por los países de América Central (mencionados anteriormente); mientras que los del Caribe, clasificados en tres subgrupos: a) con Cuba, Haití y República Dominicana; b) las dependencias del Reino Unido y el último, c) con Puerto Rico y las Islas Vírgenes, como territorios de Estados Unidos (Magariños, 2005, p. 65). Aparte, un cuarto bloque de países del norte de América del Sur, al que denominó “grancolombiano”, constituido por Colombia, Ecuador y Venezuela¹¹.

Otro aspecto para señalar fue el carácter del proceso de integración que debía realizarse. Los expertos de la CEPAL, con los de la OEA, concentraron su atención en la

10 Fernando Cardoso y Enzo Faletto en *Dependencia y desarrollo en América Latina* afirman que la conclusión de la Segunda Guerra Mundial abrió un escenario propicio para el impulso de la industrialización en América Latina, pues sustituyó importaciones, produjo bienes de capital y propició la ampliación de mercados, incluida la transferencia de mano de obra de sectores de baja productividad hacia sectores de alta productividad, factor que garantizaría la ampliación del mercado (Cardoso & Faletto, p. 3).

11 Es de notar que el Perú no había sido considerado inicialmente por los expertos de la CEPAL y solicitó incorporarse a las negociaciones en 1959, junto con México y Paraguay, que no habían sido tomados en cuenta.

posibilidad de formar uniones aduaneras y zonas de libre comercio en las subregiones identificadas. En 1959, la situación cambió cuando los gobiernos de México, Paraguay y el Perú solicitaron ser incorporados en las negociaciones (Tello, 2021, p. 279); con ello, la CEPAL creyó por conveniente formar un solo bloque con los diez países sudamericanos y México, con miras a formar una zona de libre comercio que se tradujo en la firma del Tratado de Montevideo, el 18 de febrero de 1960, con la creación de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (Tello, 2021, p. 281).

LA ALALC EN LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA

En 1960, durante los meses iniciales de la formación de la ALALC, el gobierno del primer ministro cubano, Fidel Castro, solicitó adhesión de su país al Tratado de Montevideo. Ese año, las relaciones entre Cuba y Estados Unidos iniciaron su deterioro y ruptura por las expropiaciones de empresas estadounidenses y el acercamiento cubano a los países del campo socialista. Finalmente, Estados Unidos presionó a los países latinoamericanos a romper relaciones diplomáticas con Cuba. Mientras que la Conferencia de las Partes Contratantes de la ALALC adoptó la Resolución 36 y rechazó la adhesión de Cuba, con el argumento de “la incompatibilidad absoluta entre el sistema económico de Cuba y el Tratado de Montevideo” (Tello, 2021, p. 311).

La ALALC nació con el objetivo de conformar el mercado común latinoamericano, que, con el tiempo, debía perfeccionarse con la formación de una zona de libre comercio y una unión aduanera¹². Conforme a lo señalado en la Declaración de los presidentes de América, suscrita en Punta del Este (Uruguay), en abril de 1967, esta organización debía converger con el Mercado Común Centroamericano, con la finalidad de construir el mercado común latinoamericano¹³, como se señaló anteriormente. Sin embargo, posteriormente no se avanzó en alcanzar esa meta, por cuanto la ALALC se entrampó en una maraña de incumplimientos que condujeron a su parálisis.

Para evitar el colapso de la ALALC, se suscribió el Protocolo Modificadorio de Caracas, en 1969, y se prolongaron los plazos para la conclusión de las negociaciones para la liberación del comercio hasta el 31 de diciembre de 1980. Es de notar que, para

12 En el Tratado de Montevideo se afirma el compromiso de las partes contratantes de establecer una zona de libre comercio (artículo 1), en un periodo no superior a doce años, contados desde su entrada en vigor; y se señalan los mecanismos indicados en el Programa de Liberación del Intercambio sobre las listas nacionales y la lista común de la ALALC (Junta del Acuerdo de Cartagena. Instituto para la Integración de América Latina, pp. 227-244).

13 En el artículo 1 de la Declaración de los presidentes de América (Junta del Acuerdo de Cartagena. Instituto para la Integración de América Latina, p. 315), se señala que “los presidentes de las repúblicas de América Latina resuelven crear en forma progresiva, a partir de 1970, el Mercado Común Latinoamericano que deberá estar sustancialmente en funcionamiento en un plazo no mayor de quince años”, lo que a lo largo del tiempo transcurrido no se cumplió.

entonces, solo se había avanzado en concluir las negociaciones del primer tramo de la lista común y que el Protocolo Modificatorio de Caracas, en vez de solucionar las dificultades para iniciar las negociaciones del segundo tramo de la lista común y el arancel externo común, devino en una especie de paliativo que prolongó la agonía de la ALALC, hasta hacerla inoperativa. Así, a partir de 1976, se debatió acerca de la necesidad de suscribir otro protocolo modificatorio, lo que efectivamente se decidió en noviembre de 1979 (Tello, 2021, p. 343).

El 12 de agosto de 1980 se suscribió el nuevo Tratado de Montevideo (TM80), que reemplazó al anterior. Y transformó la ALALC en la actual Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), que si bien es cierto no abandona la meta de construir el mercado común latinoamericano, tampoco explica los mecanismos para alcanzarlo. Más bien, establece los parámetros para formar un área de preferencias arancelarias mediante tres mecanismos: la Preferencia Arancelaria Regional (PAR), los Acuerdos de Alcance Regional (AAR) y los Acuerdos de Alcance Parcial (AAP)¹⁴.

LA INTEGRACIÓN ANDINA: EL ACUERDO DE CARTAGENA

Sin embargo, un grupo de países de mercado insuficiente y de menor desarrollo económico relativo pertenecientes a la ALALC, no conformes con la distribución de los beneficios que eran concentrados por las economías más desarrolladas de la zona, como Argentina, Brasil y México, decidieron por su cuenta negociar y suscribir el Acuerdo de Integración Subregional. Así buscarían acelerar entre sí el proceso de integración de la ALALC, sin separarse de ella. En tal sentido, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, el Perú y Venezuela formaron el Grupo Andino, tema al que está dedicada la segunda sección de esta segunda parte de la investigación.

En el periodo de estudio, el Grupo Andino transitó por las etapas que se mencionan a continuación: los antecedentes, que van desde las negociaciones para su formación, desde la suscripción de la Declaración de Bogotá (16 de agosto de 1966), hasta la firma del Acuerdo de Cartagena (26 de mayo de 1969). Con el análisis de las negociaciones al interior de la Comisión Mixta formada por los países con tal finalidad, se desarrolla la

14 El autor señala: "En el caso de la PAR, 'los países miembros se otorgarán recíprocamente y se aplicará con referencia al nivel que rija para otros países', esto en atención a la cláusula de nación más favorecida. En cambio, en los Acuerdos de Alcance Regional, participan todos los países; en los Acuerdos de Alcance Parcial no participan todos los países, pero deben crearse las condiciones para profundizar el proceso de integración económica mediante su progresiva multilateralización (artículos 7 y 8). Estos acuerdos pueden ser de diverso tipo: comerciales, de complementación económica, agropecuarios, de promoción del comercio u otras modalidades previstas en el artículo 14, que señala: la cooperación científica y tecnológica, la promoción del turismo y la preservación del medioambiente". Esta es la modalidad con la que se rigen las relaciones entre los países miembros de la ALADI (Tello 2021, p. 353).

polémica entre dos corrientes definidas en su interior como “comercialistas” y “desarrollistas” o “industrialistas”.

La primera etapa va desde la firma del Acuerdo de Cartagena, en 1969, hasta la salida de Chile, producida el 30 de octubre de 1976. Se incluye lo concerniente a la adhesión de Venezuela en 1973, la implementación de los programas establecidos en el Acuerdo de Cartagena, como el Programa de Liberación, las negociaciones para el Arancel Externo Mínimo Común y el Arancel Externo Común. Además, la Programación Industrial y la Política Agropecuaria Común Andina; así como la construcción de su institucionalidad expresada en la junta, la comisión y el consejo asesor económico y social. Por último, la crisis que condujo a la separación de Chile del acuerdo.

La segunda etapa, iniciada con la salida de Chile en 1976, hasta la suscripción del Protocolo Modificatorio de Quito, en mayo de 1987. Época en la que se produjo el estancamiento del comercio intrasubregional, así como un lento avance en las negociaciones para implementar el Programa de Liberación y adoptar un Arancel Externo Mínimo Común, con la perspectiva de negociar un Arancel Externo Común¹⁵. Pese a ello, se crearon nuevas instituciones, como el Tribunal de Justicia (8 de agosto de 1978) y el Parlamento Andino (25 de octubre de 1979). El 8 de agosto de 1978, se había producido la primera reunión de jefes de Estado andinos en Bogotá, en la cual se convino en la creación del tribunal. En 1983, se produjo la entrada en vigor del Tratado de Creación del Tribunal de Justicia, con el cual se dotó del principio de supranacionalidad a las normas andinas emitidas por la comisión y la junta, así como a las sentencias y resoluciones del Tribunal de Justicia (Tello, 2021, p. 465).

Finalmente, se da la tercera etapa, denominada de “regionalismo abierto”, que va desde 1987 y va a desarrollarse a lo largo de los años noventa. Se caracterizó por hechos tales como la expansión del comercio intraandino, así como la adopción de compromisos para convertir al Grupo Andino en un mercado común hacia el año 2000. También estuvo definida por la crisis de la suspensión del Perú, entre 1992 y 1997, donde concluye la investigación (Tello, 2021, pp. 494-512).

EPILOGO

El autor basó su investigación alrededor de la idea de que el compromiso del Perú en su participación en la ALALC y la Comunidad Andina habría sido débil. Más bien, demostró

15 El Arancel Externo Mínimo Común tenía como característica que era una especie de sistema de franja arancelaria; vale decir, cada bien tenía un “arancel piso” o “base” y otro “techo”, y su adopción constituyó la metodología acordada para aproximar los diferentes niveles arancelarios que tenían los productos en los países miembros, con la finalidad de diseñar un Arancel Externo Común para el Grupo Andino.

lo contrario, puesto que este fue sumamente intenso, a pesar de haberse iniciado con muy poco interés por parte de las autoridades peruanas. En todo caso, se vieron obligadas a hacerlo más por razones geopolíticas, para no estar al margen de lo que hacían los países vecinos, que por prioridades en su política nacional. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, ese compromiso se hizo más profundo, especialmente en los años del régimen del general Velasco Alvarado, que priorizó una política económica de tipo desarrollista, industrialista y proteccionista. Esta se encontraba plasmada tanto en el Tratado de Montevideo de 1960, como en el Acuerdo de Cartagena de 1969; pero se fue diluyendo gradualmente desde 1975, en adelante, hasta ser reemplazada por el modelo de "regionalismo abierto", que se impuso en los años noventa. A pesar de los cambios en los paradigmas establecidos, el compromiso de las autoridades peruanas con ambos procesos integracionistas se mantuvo con altibajos, hasta inicios del siglo XXI¹⁶.

REFERENCIAS

- Balassa, B. (1964). *Teoría de la integración económica*. México D. F. Editorial Hispano Americana.
- Balassa, B. (1965). *El desarrollo económico y la integración*. México D. F. Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos - CEMLA.
- Cardoso, F., & Faletto, E. (1975). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Historia%20Latinoamericana%20II/Unidad%203/Cardoso_-Faletto_Dependencia-y-desarrollo-en-AL.pdf
- Fondo de Cultura Económica. (1977). Teoría económica de las uniones aduaneras. Una aproximación al libre comercio. *El Trimestre Económico* (pp. 89-102).
- Junta del Acuerdo de Cartagena. Instituto para la Integración de América Latina (1974). *Historia documental del Acuerdo de Cartagena*. Buenos Aires. INTAL.
- Magariños, G. (2005). *Integración económica latinoamericana. Proceso ALALC/ALADI 1950-2000. Tomo I*. Montevideo. Asociación Latinoamericana de Integración; Instituto para la Integración de América Latina; Banco Interamericano de Desarrollo.
- Organización Mundial del Comercio. (11 de agosto del 2022). *Organización Mundial del Comercio*. Obtenido de https://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/gatt47.pdf

16 Siendo la crisis de la permanencia del Perú en el proceso de integración entre 1992 y 1997 el episodio más delicado de toda la historia de su participación, que es estudiada por el autor en su tesis de licenciatura (Tello, 2004, pp. 89-133), en la de maestría (Tello, 2013, pp. 144-157), así como en la de doctorado (Tello, 2021, pp. 494-512), y que se resolvió con su permanencia.

- Tello, L. (2004). *El Perú en el proceso de integración andino de 1992 a 1997* [Tesis para optar el título profesional de licenciado en Historia]. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela Académico Profesional de Historia.
- Tello, L. (2013). *El Perú en el proceso de integración andino de 1966 a 2006. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Historia*. Lima Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Posgrado.
- Tello, L. (2021). *El Perú en el proceso de integración de América Latina, de 1960 a 1990. Participación del Perú en dos organizaciones regionales: la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC) y el Acuerdo de Cartagena*. (Departamento de Geografía e Historia, Ed.) Sevilla, Andalucía, España. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado el 10 de agosto del 2022 <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/11607/tello-vidal-tesis-20-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tugores, J. (1995). *Economía internacional e integración económica*. Madrid. McGraw-Hill, Interamericana de España S. A.
- Viner, J. (1966). La teoría clásica del comercio internacional y los problemas actuales. En J. Viner, *Comercio internacional y desarrollo económico* (pp 15-35). Madrid: Editorial Tecnos S. A.

La pérdida de vínculos y la disolución del sujeto en *Cuentos de Extremo Occidente* de Rodolfo Hinostroza

THE LOSS OF TIES AND THE DISSOLUTION OF THE SUBJECT IN *CUENTOS DE EXTREMO OCCIDENTE* BY RODOLFO HINOSTROZA

Paula Ramos Piza
Universidad de Lima
pramospi@ulima.edu.pe

RESUMEN

El presente ensayo es un estudio sobre la disolución del sujeto moderno en los relatos de *Cuentos de Extremo Occidente* de Rodolfo Hinostroza. Para ello, se abordó el tema de la pérdida de la autonomía, elemento constitutivo del concepto de sujeto, debido al azar, a la sensación de vivir en un mundo en constante cambio, los simulacros y el debilitamiento de la voluntad. Asimismo, se analizó la ausencia de vínculos con los referentes espaciales y con el tiempo, representada por la pérdida de proyectos a futuro, tanto a nivel personal como social, y el debilitamiento de la memoria. Todo ello finalmente deviene en la disolución de las identidades de estos personajes.

PALABRAS CLAVE: posmodernismo, sujeto moderno, disolución de la identidad, memoria, utopía

ABSTRACT

This essay studies the dissolution of the modern subject in the stories of *Cuentos de Extremo Occidente* by Rodolfo Hinostroza. For this, we addressed a constitutive element of the concept of the subject: the loss of autonomy, be it due to chance, the sensation of living in a constantly changing world, simulations, or the weakening of the will. Likewise, we analyzed the absence of links with spatial and time referents, represented by the loss of future projects, both personal and social, and the weakening of memory. All of this ultimately leads to the dissolution of the identities of these characters.

KEYWORDS: postmodernism, modern subject, dissolution of identity, memory, utopia

Rodolfo Hinostroza solía afirmar que el cambio era su única constante. En efecto, la obra de este autor presenta una búsqueda continua que se manifiesta en el cultivo de diversos géneros y en las variaciones de las poéticas de sus libros. Los textos de Hinostroza revelan una sensibilidad muy atenta a los cambios de la sociedad contemporánea en la cual se transforman los conceptos de cultura, espacio y sujeto. Dentro de las diversas propuestas de este autor, se encuentra el libro *Cuentos de Extremo Occidente* (2002), recopilación de relatos publicados en diferentes medios a lo largo de veinte años. Aunque *Cuentos de Extremo Occidente* no fue originalmente concebido como una unidad, este volumen contiene varios elementos que enlazan unos cuentos con otros. En estos relatos, podemos apreciar la emergencia de una individualidad desligada del concepto de sujeto moderno. El cambio en el estatuto de sujeto es tal vez una de las transformaciones más significativas de la época contemporánea. Los mundos representados en *Cuentos de Extremo Occidente* se inscriben en un momento de transformaciones, en el cual se diluyen los compromisos y las identidades, así como las búsquedas y la conciencia crítica. Personajes como Francisco Orihuela del cuento “El Benefactor” o Gregorio Salcedo de “Variante Pasamayo” ya no pueden ser estudiados como sujetos modernos, autónomos y que se construyen en un aprendizaje del mundo. Es necesario analizarlos a partir de nuevas categorías. Por esta razón, en el presente ensayo, estudiaremos los cambios en la subjetividad que experimentan los personajes de *Cuentos de Extremo Occidente* a través del estudio de la pérdida de la autonomía y de la disolución de los vínculos con el espacio y el tiempo.

LA PÉRDIDA DE LA AUTONOMÍA Y LA DISOLUCIÓN DEL SUJETO

La autonomía es uno de los elementos medulares en la concepción de sujeto que nace con la modernidad. Alain Touraine señala que, en la sociedad tradicional, el ser humano estaba sometido a fuerzas impersonales o a un destino sobre el cual no le era posible influir. Este tenía un papel pasivo, supeditado a un orden divino, a un sistema político invariable y a una serie de roles sociales, en los cuales la movilidad social estaba restringida (1994, p. 204). El sujeto surge en las transformaciones de la modernidad, cuando el individuo pasa a reconocerse como alguien autónomo y libre, capaz de poseer control sobre su vida por medio de la razón y, por lo tanto, de ejercer su voluntad y generar cambios. Michell Manffesoli aclara que la palabra *autónomo*, en griego, quiere decir: “Yo soy mi propia ley”; de tal manera que la idea de sujeto es ajena a cualquier tipo de sometimiento (2004, p. 25). El ser sujeto implica la “idea de construirse, ser amo de sí, construir la naturaleza, construir la sociedad” (2004, p. 25). Cabe anotar que el individuo, para pensar en modificar su vida y el mundo y así definirse como sujeto, debía creer en la posibilidad de la utopía y del progreso moderno, cuyo logro alcanzaría por medio de la razón.

En *Cuentos de Extremo Occidente* la autonomía es disuelta, y con ella la noción de sujeto, debido, en primer lugar, a la intromisión del azar. La presencia del azar adquirió relevancia en la literatura de inicios del siglo xx como un cuestionamiento a la visión racionalista. El mundo aparece como una entidad muy compleja que ya no puede ser explicada ni dominada exclusivamente por leyes racionales. El sujeto sabe que es vano cualquier tipo de intento por llegar a una verdad permanente. Dentro de este contexto, el azar es utilizado como mecanismo de búsqueda, exploración y creación de nuevas realidades en ciertas corrientes como el surrealismo. El azar sirve para indagar en dimensiones alternativas u obturadas por el pensamiento racional.

Por otro lado, en parte de la narrativa de las últimas décadas, fines del siglo xx e inicios del xxi, el azar se ha convertido en un componente esencial que define el destino de los personajes. No obstante, en la actualidad, este es un elemento con funciones diferentes a los que tenía en el surrealismo, debido a que ya no se encuentra vinculado a la exploración y al hallazgo, sino más bien a la idea de falta de control, incertidumbre e inestabilidad. En textos como *Cuentos de Extremo Occidente*, la aparición del azar impide la utilización del libre albedrío de los personajes que se dejan llevar en un mundo donde la duda lo ha invadido todo. Un ejemplo de ello se puede encontrar en el cuento "Memorándum", en el cual un detective llamado Foix busca descubrir a un asesino en serie. En este texto, la idea del azar se presenta desde los segmentos iniciales donde, en una narración fría, casi expositiva, se muestran tres personajes que están realizando su vida con normalidad, cuando de pronto, sin tener noción de lo que pasará en los próximos segundos, son interrumpidos por un disparo en la cabeza. En este cuento, la policía investiga unos asesinatos, pero fracasa al intentar establecer una relación entre las víctimas. Un investigador expresa de la siguiente manera su incertidumbre ante esta falta de correspondencia: "Que hubieran sido socios, por ejemplo, en negocios, o compañeros de escuela, o reclutas del mismo batallón, algo, en fin, que nos diera un hilo conductor. Así satisfaríamos una cierta tradicional idea de Unidad de Acción y podríamos explicar toda la serie de crímenes como la oscura venganza de un socio arruinado, de un contador humillado, de un abogado diabólico" (Hinostroza, 2002, p. 16). Solo el detective Foix, ayudado por el mismo asesino, descubre que este se dedica a matar a los creadores de los objetos que decoran su escritorio. De este modo, la elección de las víctimas depende de algo tan azaroso e irracional, como el gusto que el asesino tuvo para adornar su escritorio, muchos años atrás. "Memorándum" es un cuento que adopta los tópicos del cuento policial. En este género, tradicionalmente, la razón triunfa sobre el misterio y lo inexplicable. No obstante, en "Memorándum", es el azar el que interviene en la elección de las víctimas, y esto hace que se cuestione la búsqueda racional como la única forma de llegar a una verdad.

Del mismo modo, la pérdida de la autonomía por la intromisión del azar se presenta en "Variante Pasamayo" cuando el narcotraficante Gregorio Salcedo, por un hecho

inesperado y risible, se desvía del camino planificado para escapar y es emboscado por la policía. Luego despierta sin saber por qué, y sin haberlo deseado ni previsto, reencarnado en el cuerpo de otro hombre y, a partir de ese momento, es parte de diversos hechos que no controla ni comprende. En *Cuentos de Extremo Occidente*, se presenta una crítica a la idea de seguridad que tenía el sujeto moderno quien creía que, con la racionalización del mundo, todo lo podía planificar. La presencia de lo imprevisible, capaz de modificar abruptamente el desarrollo de las acciones y la vida de los personajes, rompe con una concepción racional del mundo, según la cual se puede prever y controlar los diferentes ámbitos de la vida. Esto termina por disolver la autonomía, elemento central en la constitución del sujeto.

Pero, en *Cuentos de Extremo Occidente*, la disolución de la autonomía también se produce por la sensación de estar en un mundo en constante cambio, donde los acontecimientos se vuelven impredecibles. Jesús Martín-Barbero señala que el individuo contemporáneo experimenta una sensación creciente de impotencia, de frustración y desconfianza al sentir que “cada día más dimensiones de la propia vida no dependen de mí, y además no entiendo de quién dependen” (2004, p. 34). El individuo percibe que en la sociedad global una decisión tomada en otra latitud puede trastocar su destino y que, además, todo está sometido a un constante cambio (2004, p. 35). Dentro de una sociedad cambiante, se pierde el control y el individuo se encuentra dependiendo cada vez más, a pesar de la aparente libertad, del sistema. Es así como, en el cuento “El Muro de Berlín”, la noticia de la caída del Muro, al otro lado del orbe, acaba intempestivamente con el plan del novelista Héctor Arnao, quien planea fabricarse un falso pasado izquierdista porque cree que de eso depende que le otorguen el premio Nobel. Para este objetivo, contrata a un grupo de actores que brindan falsos testimonios sobre su juventud y, por otro lado, al crítico literario Georges Mandel para que, sin saber sobre el engaño de Arnao, realice una investigación sobre una supuesta etapa poco conocida de la vida del escritor en la que fue militante comunista. La caída del Muro significa, a nivel social, el fracaso de la viabilidad del proyecto comunista pero también, en un ámbito más reducido, el fin del engaño del novelista Héctor Arnao, fraguado a la perfección, pero que no había previsto este hecho. De la misma manera, a raíz de la caída del Muro, la vida del francés Georges Mandel, que ha sido secuestrado mientras realizaba su investigación y espera que lo rescaten, se ve en peligro ante el abandono del escritor Héctor Arnao, a quien ya no le interesa construirse un falso pasado:

El francés contempló, incrédulo, las fotos del Muro de Berlín [...] y en un instante se dio cuenta de lo que esto significaba para el Mundo entero, y también para él, porque este remoto acontecimiento que se generaba en la fría Alemania, a orillas del Mar del Norte y en el corazón de Europa, significaba el fin del comunismo [...] a Héctor ya no le convenía tener un pasado comunista y este frío razonamiento heló las venas del francés. Ahora ya no valía nada, después de haber valido poco menos de un millón de billetes verdes (Hinostroza, 2002, p. 123).

Por el mismo motivo, el plan del camarada Abelardo, el terrorista que ha secuestrado a Mandel, de cobrar un cuantioso rescate se diluye, al igual que su compromiso político, ya que la doctrina política de la que se sentía seguro es presa de una duda profunda. La caída del Muro de Berlín, suceso lejano e inesperado, significa el derrumbe de todo un marco de verdad que afecta de manera intempestiva y radical la existencia, así como los planes de los personajes. En el cuento, las acciones ya no dependen del dominio de estos, sino de decisiones tomadas al otro lado del mundo, razón por la cual la autonomía entra en crisis.

En *Cuentos de Extremo Occidente*, las constantes simulaciones también son elementos que terminan por disolver la autonomía de los personajes. Estos se hallan envueltos en engaños y mistificaciones, como Francisco Orihuela de "El Benefactor", que es empujado a fingir ser escritor por un desconocido que le envía libros, y Georges Mandel de "El Muro de Berlín", que es contratado para escribir sobre un pasado inexistente. Ambos son utilizados como actores de un guion que ha escrito otro. En *Cuentos de Extremo Occidente*, los personajes continuamente están actuando o convierten sus vidas en un montaje, como Gregorio Salcedo de "Variante Pasamayo", que despierta reencarnado en el cuerpo de un actor y simula ser este, y Max de "El señor de París", que encubre su identidad y enamora a Odette con el fin de hacerle confesar sobre un crimen. De la misma manera, en "Memorándum", Waltraud ayuda al detective Foix a descubrir al asesino mientras oculta su identidad y aparenta no saber lo que pasa. En *Cuentos de Extremo Occidente*, los personajes fingen ser algo que no son y urden planes para enredar a otros e intervenir en sus destinos. El mundo se convierte en un gran teatro donde la ficción se confunde con la realidad. La idea de autonomía o independencia de los personajes se desestabiliza debido a las manipulaciones y las falsas realidades con las que son engañados.

Nicolás Casullo señala que, en la modernidad, el sujeto estaba capacitado para saber "vía razón y ciencia positiva, lo que es verdad y lo que es ilusión" (1999, p. 27). En cambio, en la época contemporánea, como sostiene Fredric Jameson, la lógica del espectáculo, el capitalismo y el consumo han desrealizado la sociedad; han establecido la primacía de la imagen y del significante, en desmedro del sentido, de tal modo que los límites entre los objetos y sus representaciones han llegado a difuminarse y confundirse (1995, p. 45). Justamente, es con la idea de primacía de la imagen y del simulacro que se trabaja en estos cuentos. En estas circunstancias, el control se escapa de las manos de los personajes, ya que son continuamente engatusados por agentes externos y no pueden discernir entre lo real y lo ilusorio.

Si en los poemarios *Consejero del lobo* (1965) y en *Contra natura* (1971) de Hinostroza, el autor textual reflexiona sobre la manipulación por parte del poder y de los grandes discursos sociales autoritarios que intervienen y disuelven la autonomía del ser humano, en *Cuentos de Extremo Occidente* se hace referencia a la manipulación por parte de personajes (individuos) que han perdido vínculos con lo social, pero que desde su

individualismo exacerbado manipulan el destino de otros seres humanos. El ser humano sigue siendo el lobo, pero ya no actuando en nombre de un sistema ni de un discurso colectivo, sino desde un nuevo paradigma de individualidad, desde un narcisismo que termina despreciando al otro.

Finalmente, en *Cuentos de Extremo Occidente*, la autonomía también se pierde por la disolución de la voluntad. El sujeto que planificaba su vida en función de un proyecto futuro o utopía social o individual se ha diluido. Personajes como Gregorio Salcedo de “Variante Pasamayo” o Francisco Orihuela de “El Benefactor”, que se dejan llevar por los designios de una voluntad ajena, ya no se pueden definir como sujetos modernos regidos por el deseo de llevar a cabo un objetivo personal y social. En ambos, el cambio en sus destinos no se produce por una búsqueda o una decisión personal, sino por la disolución de la identidad. Sus vidas han sido alteradas de pronto por un agente externo que transforma sus condiciones. Sin embargo, el hecho de someterse a ello, de acomodarse sin mayor resistencia, indica no solo su frágil identidad, sino también el debilitamiento de la voluntad, que tiene como una de sus acepciones el libre albedrío. Gilles Lipovetsky señala que “El fin de la voluntad coincide con la era de la indiferencia pura, con la desaparición de los grandes objetivos y grandes empresas por las que la vida merece sacrificarse: ‘todo y ahora’ y ya no ‘*per aspera ad astra*’ [...] Lo social átono es la réplica exacta del Yo indiferente, con la voluntad débil, nuevo zombi atravesado de mensajes” (2002, p. 57).

La idea del individuo sin voluntad al que se refiere Lipovetsky se observa en el cambio de tratamiento del tema de la inmortalidad en “Las memorias de Drácula”. Este tema, que es trabajado por muchos narradores en el siglo xix y la primera mitad del xx, como *El inmortal* de Mary Shelley, *Prometeo mal encadenado* de André Gide, *Todos los hombres son mortales* de Simone de Beauvoir y *El inmortal* de Jorge Luis Borges, tuvo como elemento común plasmar personajes que entran en conflicto o presentan grandes angustias ante el hecho de ser inmortales. Nadie quiere morir, pero llevar una vida sin término los enfrenta a intensificar su percepción acerca de la fugacidad de las cosas y, finalmente, al tedio y al sinsentido. Sin embargo, en “Las memorias de Drácula”, la inmortalidad ya no es algo excepcional para un único individuo que tiene que elegir y asumir las consecuencias, sino un bien que se encuentra al alcance de todos. En efecto, los vampiros, para acelerar la conversión voluntaria y sin conflicto de la humanidad, promueven un circo que, a la manera de un programa de televisión, espectaculariza y publicita las ventajas de la inmortalidad. La elección de la inmortalidad, que antes constituía un tema complejo, trascendente y angustiante para el sujeto, se convierte en algo banal cuando es presentada como un producto de consumo masivo que, además, es acompañado de un lema publicitario: “Como es natural, el único mensaje que transmitiríamos al novelero público americano sería el de *La Inmortalidad al alcance de su mano*” (Hinostroza, 2002, p. 53). Nuevamente, se trabaja con la idea de la primacía de la imagen, que en este caso sería el espectáculo, y la superficialidad en desmedro del sentido o un

significado más profundo. De este modo, los espectadores del circo optan por la inmortalidad no después de una reflexión, de un gran dilema o de sopesar las consecuencias, sino luego de ser seducidos por el espectáculo del circo de vampiros y su lema publicitario: “Era el Gran Fin de Fiesta y sorpresivas bandadas de vampiros se abatían sobre el público que no podía ya más de excitación e impaciencia y tendía sus miles de pescuezos palpitantes a nuestros colmillos ávidos, en medio de aullidos y gemidos de histeria y de placer” (Hinostroza, 2002, p. 56). Este dejarse llevar por el impulso irreflexivo y lo superficial también implica un adelgazamiento de la dimensión del mundo interior, elemento valioso en la representación del personaje en la narrativa moderna.

De esta manera, la pérdida de la autonomía responde a una visión de mundo marcada por el descentramiento de la razón, la primacía del azar, la percepción de un mundo imprevisible y en constante cambio, la desconfianza frente a una realidad engañosa y el debilitamiento de la voluntad. En consecuencia, en este conjunto de cuentos, la idea moderna de que el mundo estaba sujeto al dominio de lo humano es puesta en duda. Maffesoli señala que en la época contemporánea la idea de “yo soy mi propia ley” puede ser cambiada por la de “mi ley es dada por otro, solo existo bajo la mirada del otro” (2004, p. 28). Pero cabe aclarar que, en *Cuentos de Extremo Occidente*, esta presencia e interacción con el otro no se dan como una integración armónica, sino a través de la manipulación egoísta, como la del escritor Héctor Arnao de “El muro de Berlín” o la de Max de “El señor de París”, que termina profundizando la soledad de los personajes.

LA PÉRDIDA DE VÍNCULOS CON EL ESPACIO

En *Cuentos de Extremo Occidente*, la fragilidad o la ausencia de vínculos de los personajes con el mundo que los rodea es otro elemento que establece una diferencia con la subjetividad de la narrativa moderna. Un primer vínculo que se encuentra debilitado es el que se establece con el espacio. En la narrativa peruana, el tema de la identidad ha sido sumamente conflictivo y ha estado ligado por muchos años al arraigo, o falta de este, con el espacio representado. En la narrativa indigenista, la pertenencia al campo y el problema de la tenencia de la tierra se convirtieron en el eje del desarrollo argumental. Por otro lado, en la narrativa peruana moderna, que se desarrolló a partir de la década del cincuenta, como señala Peter Elmore, la identidad de los personajes se construye a partir de su posición y de sus relaciones con el espacio urbano. En esta, el espacio es más que un simple decorado, ya que en él los personajes tejen una red de vínculos afectivos, cognitivos, de clase, entre otros. (1993, pp. 149-150).

En *Cuentos de Extremo Occidente*, no obstante, la subjetividad y la trama ya no dependen ni se construyen a partir de la relación con el espacio. No se mantiene un conflicto con este ni tampoco se produce una integración fallida. El autor textual, en varios cuentos, se aleja de las referencias locales para jugar con una tradición cosmopolita. De esta

manera, los personajes de la mayoría de los cuentos no se circunscriben a un espacio en particular y más bien transitan de un lugar a otro con relativa facilidad. El viaje o el desplazamiento es uno de los elementos que marca el desarrollo de estos relatos, como la mudanza de Drácula a Londres en “Las memorias de Drácula”, los viajes del francés Georges Mandel de “El Muro de Berlín” y de Rafael Yábar de “Las leyes del amor” al Perú o de Francisco Orihuela, en “El Benefactor”, a Europa. No obstante, en estos cuentos, el viaje ya no es visto como la búsqueda que emprenden ciertos personajes modernos para explorar otras realidades y, así, el propio mundo interior, sino como algo que se presenta de una manera azarosa, no planificada y que ya no tiene un carácter iniciático.

Del mismo modo, los protagonistas de los tres únicos cuentos que transcurren en escenarios locales son extranjeros o se sienten extraños respecto al espacio en el que se encuentran, como en el caso de Gregorio Salcedo de “Variante Pasamayo”. De esta manera, la identidad ya no se encuentra vinculada al territorio. Por ello, la relación entre la literatura y la representación del espacio local, como en parte de la narrativa que se sitúa en el periodo de producción del llamado *posboom* y en la de años más recientes, ya no es planteada en términos de dependencia o de mapas, sino que es cuestionada y explorada.

Sin embargo, es necesario anotar que en *Cuentos de Extremo Occidente* la ausencia de vínculos espaciales no solo reside en la referencia a escenarios cosmopolitas, ni en el hecho de que los personajes sean extranjeros o extraños respecto al espacio donde se desarrollan las historias, sino también en la ausencia de lazos de dependencia con el entorno, por lo que este ya no configura la identidad. En estos cuentos, el desarraigo no representa una situación dolorosa en los personajes, sino una condición natural porque su extremo individualismo, como veremos más adelante, ha anulado los vínculos tradicionales con el territorio y la familia. Pese al continuo desplazamiento de los personajes, la nostalgia o la añoranza por un espacio dejado en el pasado es un sentimiento inexistente. Por otro lado, para estos personajes tampoco existe una tierra prometida, un lugar que sea la meta de sus desplazamientos o de una búsqueda. El narcisismo, la disolución de las relaciones con el entorno que centra al individuo en sí mismo, es un factor importante en la constitución de estas nuevas relaciones con el espacio, pero también la intensificación de la movilidad y de la experiencia mediada, que acaba con cualquier relación afectiva por el territorio, pero que también termina con los misterios al otro lado del mundo y uniformiza culturas. Los personajes de *Cuentos de Extremo Occidente* son como los de *El largo viaje*, penúltima novela que envía el Benefactor, nómadas que tienen como escenario “la totalidad del mundo” (Hinostroza, 2002, p. 84). Los protagonistas de esta novela “solían trasladarse desde los arrabales de México City, hasta los picos nevados del Nepal, desde las arenas de Goa hasta los rascacielos de Estocolmo, desde Telegraph Avenue hasta Rue Saint Jacques, llevados por deseos indomeñables, amores poco o mal correspondidos, saltos de humor, azares de la vida” (Hinostroza, 2002, p. 84).

Anthony Giddens señala que, en las culturas tradicionales, la mayor parte de la vida social estaba localizada, incluso a pesar de las migraciones de pueblos o los viajes de algunos individuos. El aumento de la movilidad en la vida contemporánea hace que las actividades sociales se desarrollen en ámbitos espacio-temporales cada vez más amplios, lo que genera que los lugares se vuelvan fantasmagóricos (2000, pp. 187-188). Del mismo modo, los medios de comunicación contribuyen a alterar las relaciones entre tiempo y espacio al acercarnos a realidades distantes, que a veces llegamos a conocer mejor que nuestro propio entorno físico.

LA PÉRDIDA DE VÍNCULOS TEMPORALES: LA FALTA DE UN PROYECTO A FUTURO

En *Cuentos de Extremo Occidente*, también se observa el debilitamiento de los vínculos temporales a través de los personajes que ya no tienen una relación sólida ni con el pasado, ni con el futuro. El declive de las utopías y el escepticismo frente a la idea de progreso universal en el ámbito social tiene su correlato en la vida privada del individuo contemporáneo, en la falta de un proyecto personal. Giddens sostiene, citando a Erik Erikson, que el paciente del psicoanálisis temprano, de inicios del siglo xx, sufría por las inhibiciones sociales que le impedían realizarse o ser quien creía saber que era. En cambio, el individuo contemporáneo sufre por no saber en qué debería creer y quién debería ser o llegar a ser (2000, p. 92). De este modo, Francisco Orihuela se presta a ser parte del engaño que le propone el Benefactor porque carece de un propio proyecto personal. Orihuela se aleja de su vida pasada y se instala en Europa, pero no sabe exactamente para qué y por qué, ya que no posee un sueño ni una meta específica. Es consciente, en un primer momento, de que luego de la primera novela que le envía el Benefactor tendrá que vivir de “otra cosa hasta que se me fuera olvidando en tanto que escritor” (Hinostroza 2002, p. 76). No obstante, a pesar de que se encuentra en una situación privilegiada, no sabe qué puede ser esto. No le interesa ningún tipo de trascendencia, no posee la ambición de mantenerse como escritor, ni tampoco lo atormenta el hecho de dejar de serlo si es que el Benefactor ya no le envía más libros.

La misma ausencia de un proyecto vital se puede observar en el protagonista de “El Muro de Berlín”. El francés Georges Mandel dicta una cátedra sobre el escritor Héctor Arnao. Sin embargo, la oportunidad de hacer una investigación sobre la vida de este se le presenta como un encargo inesperado. Mandel es descrito como un soltero mujeriego que gasta más de lo que gana y se dedica a vivir el presente hasta que lo llaman de la agencia literaria de Héctor Arnao. Mandel acepta la investigación porque, además del dinero, esta puede ayudarlo a obtener un ascenso “ahora que comenzaba a acercarse a la cincuentena y tendría ya que ir pensando en su jubilación” (Hinostroza, 2002, p. 90). Mandel solo aspira a un buen retiro, y la relación con lo que hace se muestra frágil porque al final no solo se desilusiona del escritor Arnao, sino que también renuncia al mundo

académico y, como dice el narrador, “quién sabe si hasta de la literatura” (Hinostroza, 2002, p. 133) para dedicarse a administrar un restaurante de cocina peruana, ocupación que lo termina apasionando más que su antiguo trabajo.

Estos personajes viven en un permanente presente y han perdido la utopía, a nivel personal y social, que regía la vida del sujeto moderno y que lo empujaba a emprender las mayores empresas e incluso a comprometer su vida en busca de un objetivo. No es que se enfrenten a un mundo hostil que les niegue la realización de sus sueños o que los dirija al fracaso como sucede con muchos héroes modernos. Simplemente, los personajes nunca pretenden enfrentarse, ni iniciar una búsqueda, ni son sujetos transformadores, porque se dejan llevar, guiados a veces por un impulso más que por un objetivo específico

Por otro lado, es significativo que en varios personajes sea el dinero, y ya no un proyecto, el elemento que genera un cambio y que los induce a corromperse, que en su principal acepción significa alterar y trastocar la forma de alguna cosa. Por ejemplo, en el caso de Orihuela de “El Benefactor”, ante la duda inicial de hacerse pasar por escritor, un cheque que le envían como premio literario le brinda “un argumento breve y definitivo: una orden de pago por un monto de diez mil dólares, que era la parte en metálico del premio. No tengo nada que justificar, pero esa suma representaba cinco años de salario de un profesor de mi categoría y era para mí una pequeña fortuna. Me bastaba con seguir la corriente y era mía” (Hinostroza, 2002, p. 71). En este personaje, la conciencia pragmática y la conveniencia acaban por disolver todo vínculo con su vida anterior. Asimismo, es la meta de poder retirar su dinero del banco lo único que le interesa al narcotraficante Gregorio Salcedo, quien anula cualquier tipo de sorpresa o cuestionamiento sobre el hecho de despertar reencarnado en el cuerpo de una persona que no es él. En estos personajes, el dinero ya no es un medio para llegar a algo que se desea por encima del dinero mismo como, por ejemplo, el ascenso social que atormentaba a los personajes del realismo del siglo XIX. Esta corrupción no tiene un fin que la justifique, un sueño largamente acariciado que los redima o los exima de culpa, porque, por otro lado, la culpa, que implica una acción de lo social en el individuo, se diluye cuando el sujeto se centra en sí mismo. En estos personajes, el dinero no es un medio, sino el fin mismo, un fin vacío de sentido y de objetivos.

Por otra parte, en “El Muro de Berlín”, la repentina fuga del camarada Abelardo a Brasil con el dinero del rescate del secuestro, que nunca llega a los fondos del movimiento terrorista MRTA, evidencia que su proyecto personal estaba disuelto o debilitado desde mucho antes. El dinero, entonces, al lado de la caída del Muro de Berlín, opera como elemento catalizador. De este modo, la actitud del camarada Abelardo encarna los extremos reprochables de dos distintos paradigmas de individualidad. El primero, en el cual vemos a Abelardo participando en un movimiento terrorista, representa el extremo mismo en el que deviene el sujeto moderno debido al fanatismo político que pretende

imponer como verdad y que termina convirtiéndose en autoritarismo y violencia. El segundo extremo del modelo de individualidad se manifiesta cuando el camarada Abelardo se escapa con el dinero del rescate destinado a su organización terrorista y termina como un individuo corrupto que no es coherente con los ideales que decía defender. Este modelo guarda más similitud con el sujeto cínico contemporáneo posmoderno que con la imagen del guerrillero idealista de la década del sesenta a la que aspiraba en su juventud. De esta manera, el caso de la disolución del proyecto subversivo de este personaje es muy significativo porque constituye el tránsito entre dos formas de concebir el mundo.

LA PÉRDIDA DE VÍNCULOS CON EL PASADO

Asimismo, en *Cuentos de Extremo Occidente*, se observa la pérdida de vínculos con el pasado, representado por la memoria y la historia. La memoria, que en la narrativa moderna era un elemento esencial para configurar la identidad de los personajes, se ha debilitado. Esto no solo se evidencia en la falta de dolor frente al desarraigo, sino también por la ausencia de traumas o culpa de personajes como Orihuela, que no duda en abandonar su país y su familia para ser parte del juego del Benefactor, o Gregorio Salcedo, que no tiene ningún vínculo con su mujer ni con su pasado y se amolda rápidamente a vivir reencarnado en un nuevo cuerpo (el de Enrique, el actor) una identidad distinta. En cuentos como “El Muro de Berlín”, la memoria incluso deja de ser el elemento íntimo, ligado estrechamente al yo. En este cuento, la memoria puede convertirse en una prótesis, un sustituto, para diseñar una biografía (como en el caso del subversivo Ramón Quiroz, que se aprovecha de una confusión y deja que crean que se ha inmolado en una acción armada. Él asume otro nombre y una identidad diferente para que su nombre original, Ramón Quiroz, se vincule a la imagen de un mártir). Incluso, puede convertirse en mercancía, como la memoria (la construcción del falso pasado comunista) por la que está dispuesto a pagar el escritor Héctor Arnao, y así la Academia sueca, supuesta simpatizante de la militancia de izquierda, decida entregarle el premio Nobel.

Es así como la memoria en *Cuentos de Extremo Occidente* ya no sirve para configurar el yo, ni para vincularnos con el pasado, ni como aprendizaje sentimental. En algunos de estos cuentos, el sentido de la trascendencia en el tiempo se pierde, no solo por el hecho de no tener intención de proyectarse hacia un futuro, sino también porque el pasado no trasciende en el presente, no enseña ni sirve como experiencia. Esto se aprecia en el cuento “Memorándum”, en el cual el filósofo Völker, para almacenar de manera ordenada y permanente los saberes intelectuales obtenidos, decide aprender los métodos nemotécnicos de Giordano Bruno y construye un “lugar de memoria”. Varios años después, Völker descubre que su lugar de memoria se ha convertido en un pasaje para seres siniestros y que una manera de eliminarlo es matando a los fabricantes de los objetos

de un escritorio que le sirvió como modelo para su elaboración. Völker, en el pasado, fue víctima de los nazis que bombardearon su casa y mataron a su mujer. Sin embargo, cuando la policía le pregunta por qué no decidió sacrificarse él mismo para eliminar de una sola vez su construcción nemotécnica, Völker contesta que prefirió matar a otros porque sus víctimas eran “simples industriales” (Hinostroza, 2002, p. 27).

Es así como Völker, que ha sufrido la violencia del nazismo, aplica la misma lógica de desprecio al otro, en la que las vidas de sus víctimas frente a la de él, un intelectual, no tienen ningún valor. Esto se produce porque en “Memorándum” la memoria tiene dos estatutos. El primero se refiere a una memoria pragmática e instrumental que le sirve a Völker para la acumulación metódica de conocimiento para sus investigaciones. Aunque esta memoria es almacenada a partir de imágenes grotescas e irracionales, que son más fáciles de recordar, paradójicamente, posee un carácter objetivo y racional. Por otro lado, se encuentra la memoria afectiva, la que guarda sus vivencias y el horror de sus recuerdos de la guerra, pero que es obturada por la extrema racionalidad de Völker. De este modo, la experiencia de su vida pasada no lo lleva a reflexionar sobre el respeto al otro. En la historia de Völker, se aborda la idea de que el ser humano no aprende del pasado y que repite el mismo error¹.

La pérdida de los vínculos con el pasado también está estrechamente ligada a lo que Jameson ha llamado el ocaso de los afectos (1995, p. 30). Esto se produce por el surgimiento de un nuevo tipo de emocionalidad, donde las intensidades sustituyen a los afectos profundos (1995, p. 39). En la mayor parte de los relatos de *Cuentos de Extremo Occidente*, los vínculos afectivos, las relaciones familiares o amicales son escasas, se encuentran desgastadas o son frágiles. El inspector Foix, Rafael Yábar, Georges Mandel y Francisco Orihuela viven o emprenden sus viajes solos. Asimismo, Gregorio Salcedo tiene un vínculo casi inexistente con Yolanda que “Ya no era, desde luego, la muchacha preciosa que Goyo había arrancado del burdel” (Hinostroza, 2002, p. 30). Igual sucede con la relación entre Odette y Lemaire que los veinte años de prisión han deteriorado.

En el caso de Francisco Orihuela, el divorcio de su esposa, la separación de su pequeña hija y el traslado de su vida a Europa, que se presentan como consecuencias del plan del Benefactor, no son decisiones difíciles de tomar o que impliquen una crisis personal. Jameson sostiene que la identidad personal es el efecto de “cierta unificación temporal del pasado y del futuro con el presente que tengo ante mí” (1995, p. 64). Cuando los personajes de *Cuentos de Extremo Occidente* pierden la esperanza en el devenir, la memoria se vuelve frágil y se dedican a vivir un eterno presente, también

1 La idea de que el ser humano está condenado a repetir el mismo error es trabajada en *Consejero del lobo y Contra natura*. “Gambito de Rey”. En “Memorándum”, este tema está relacionado a la idea de que el error se repite porque no se aprende del pasado. La falta de vínculo con el pasado y con la memoria afectiva hacen que Völker repita en otros la violencia de la que ha sido víctima años atrás.

se produce la disolución de sus identidades y de su estatuto de sujetos. El sujeto se diluye y, como señala Jameson, esto produce que no exista un espacio desde donde se puedan generar los afectos (1995, p. 39). Esta pérdida de la afectividad contribuye a acentuar la ausencia de vínculos con el pasado. Los personajes no tienen un arraigo con el espacio, pero, como hemos visto, tampoco un gran amor que los retenga en algún lugar o que los haga añorar el pasado. La pérdida de la afectividad deviene en “el abandono de las grandes temáticas modernistas del tiempo y la temporalidad, los misterios elegiacos de la *durée* y de la memoria” (Jameson, 1995, p. 40). El paso del tiempo, la fugacidad y la muerte ya no son temas centrales en estos personajes, salvo en el caso de “Las memorias de Drácula”, en el cual se trabaja el tema de la inmortalidad; sin embargo, este ya no es percibido por los personajes de manera dolorosa, sino que es banalizado y tratado de una manera paródica.

La disolución de los vínculos que experimenta el individuo contemporáneo con el espacio, con el tiempo y con los afectos desemboca en el narcisismo; es decir, en el surgimiento de un individuo que ha perdido sus vínculos con lo social, con el espacio y con la historia y ha replegado su atención hacia sí mismo. Lipovetsky afirma que el capitalismo ha hecho surgir un narcisismo hedonista y permisivo en el cual el consumo y la idea de vivir el presente son exacerbados (2002, p. 107). El individuo posmoderno no mantiene un vínculo con la sociedad o el mundo que lo rodea. Las relaciones consigo mismo reemplazan las relaciones con el otro. Sin embargo, ese exceso de atención termina por diluir aquello que conocemos como sujeto moderno, ya que pierde los componentes esenciales que lo constituían, como su relación con lo social, sus proyectos, su mundo interior y su memoria.

Finalmente, todos estos elementos llevan a la pérdida de la identidad, que es uno de los temas que más le ha preocupado a la literatura moderna. En esta, los personajes se ven enfrentados a una realidad que termina por deshumanizarlos. Por ende, la derrota y la pérdida de la identidad se viven de una manera dolorosa. Los géneros de lo fantástico y el absurdo fueron los más utilizados para llevar al límite este tema. *Bartleby*, en el siglo xix, *La metamorfosis* de Franz Kafka y *Rinoceronte* de Eugene Ionesco, en el siglo xx, son algunos antecedentes emblemáticos de personajes que han sido avasallados por un sistema que termina por disolver sus identidades y su estatuto de sujeto. A la narrativa de fines del siglo xix e inicios del siglo xx le preocupa la lógica disciplinaria que impone la industrialización, pero también los sistemas coercitivos de la modernidad que son parte del paradigma dominante hasta las décadas del cincuenta y sesenta. Este paradigma del que son víctimas personajes como *Bartleby* y *Samsa*, consagra los valores del ahorro, el trabajo y el esfuerzo, y exige que el individuo se adecúe al sistema de producción. En *Cuentos de Extremo Occidente*, a diferencia del paradigma anterior, los personajes ya no viven la pérdida de la identidad de una manera dolorosa y trágica. Los protagonistas de cuentos como “Variante Pasamayo” y “El Benefactor” asumen una identidad que les son adjudicadas por causas desconocidas y externas sin presentar mayor resistencia,

debido a que el narcisismo ha licuado sus identidades, así como sus estatutos de sujetos, incluso desde antes de producirse el cambio.

El nombre de Gregorio Salcedo de "Variante Pasamayo" es un acrónimo de Gregorio Samsa de *La metamorfosis*. Al igual que en el texto de Kafka, Gregorio Salcedo descubre que ocupa otro cuerpo (el de un joven actor llamado Enrique) al despertar de un sueño. A diferencia de Gregorio Samsa, que sufre ante la imposibilidad de cumplir con sus responsabilidades, a Gregorio Salcedo solo le interesa saber que se encuentra con vida para poder disfrutar de su dinero. Gregorio Salcedo no solo simula una identidad ajena, la del joven actor, sino que también pierde el vínculo con su propio cuerpo al ocupar otro. Significativamente, el cuerpo que ocupa está vacío del sujeto que lo habita, porque la identidad de Enrique, el actor, no se manifiesta en ningún momento como si ya estuviera muerta o como si hubiese sido un cuerpo que se movía vacío o con una identidad ya disuelta.

La lógica hedonista que se instaura a partir del desarrollo de la sociedad de consumo crea individuos carentes de vínculos como Gregorio Salcedo y Francisco Orihuela, que tienen una frágil identidad generada por el poco arraigo hacia sí mismos y hacia lo que los rodea. Sin embargo, en este paradigma hedonista, como señala Lipovetsky, el placer se ha vaciado de su sentido subversivo (2002, p. 117). Personajes como Gregorio Salcedo y Francisco Orihuela ya no se autoconstruyen a partir de un enfrentamiento o conocimiento del mundo, de una búsqueda o de un proyecto, sino que se dejan llevar, sin oponer resistencia. Si antes un individuo se podía definir ontológicamente por lo que hacía, lo que quería o creía ser, ahora estos personajes se pueden definir a partir de una apatía que solo valora las intensidades y el goce.

REFERENCIAS

- Campillo, A. (2001). *La invención del sujeto*. Editorial Biblioteca Nueva. <https://webs.um.es/campillo/miwiki/lib/exe/fetch.php?media=la-invencion-del-sujeto.pdf>
- Casullo, N., Forster, R. & Kaufman, A. (1999). *Itinerarios de la modernidad*. Eudeba. <https://blogs-fcpolit.unr.edu.ar/pensamientosociopolitico2/files/2021/04/Casullo-Itinerarios-de-la-modernidad.pdf>
- Elmore, P. (1993). *Los muros invisibles: Lima y la modernidad en la novela del siglo xx*. Mosca Azul Editores. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/173155/Los%20muros%20invisibles.pdf?sequence=1>
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Ediciones Península. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/giddens-anthony-modernidad-e-identidad-del-yo.pdf>

- Hinostroza, R. (1965). *Consejero del lobo*. Fondo de Cultura Popular.
- Hinostroza, R. (2002). *Contra natura*. UNMSM. Fondo Editorial.
- Hinostroza, R. (2002a). *Cuentos de Extremo Occidente*. Fondo Editorial PUCP. <https://books.google.com.pe/books?id=mLowBqj0BcoC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós. <https://cursosupla.files.wordpress.com/2017/08/jameson-f-el-posmodernismo-o-la-logica-cultural-del-capitalismo-avanzado.pdf>
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. <http://catedradatos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Ediciones Cátedra. <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSMODERNA.pdf>
- Maffesoli, M. (2004) "Yo es otro". En Laverde Toscano, M., Daza Navarrete, G. & Zuleta Pardo, M. (Eds.). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 21-30). Siglo del Hombre Editores. <https://pdfslide.net/documents/michel-maffesoli-yo-es-otro.html?page=1>
- Martín - Barbero, J. (2004) "Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad". En Laverde Toscano, M., Daza Navarrete, G. & Zuleta Pardo, M. (Eds.). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 21-30). Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.4000/books.sdh.310>
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

5 metros de poemas de Carlos Oquendo de Amat y Trilce de César Vallejo: la metáfora distintiva frente a la antítesis confusiva

5 METROS DE POEMAS BY CARLOS OQUENDO DE AMAT AND TRILCE BY CÉSAR VALLEJO: THE DISTINCTIVE METAPHOR VERSUS THE CONFUSING ANTITHESIS

Camilo Rubén Fernández Cozman
Universidad de Lima
crferna@ulima.edu.pe

RESUMEN

Este estudio parte de las propuestas de Giovanni Bottirolí, quien distingue tres estilos (el separativo, el distintivo y el confusivo) y cuatro provinciales figurales (la metáfora, la sinécdoque, la metonimia y la negación) en la retórica del texto. Desde ese marco teórico se compararon dos poemarios fundamentales de la vanguardia poética: *5 metros de poemas* de Carlos Oquendo de Amat y *Trilce* de César Vallejo. En el primer libro predomina la metáfora distintiva, mientras que en el segundo cobra relieve la antítesis confusiva.

PALABRAS CLAVE: separativo, distintivo, confusivo, metáfora, antítesis

ABSTRACT

This study is based on the proposals of Giovanni Bottirolí. He distinguishes three styles (separative, distinctive, and confusive) and four figural provinces (metaphor, synecdoche, metonymy, and negation) in textual rhetoric. From this theoretical framework, two fundamental poems of the poetic avant-garde were compared: *5 metros de poemas* by Carlos Oquendo de Amat and *Trilce* by César Vallejo. The distinctive metaphor predominates in the first book, while the confusive antithesis comes to the fore in the second.

KEYWORDS: separative, distinctive, confusing, metaphor, antithesis

En este año, 2022, se celebra el centenario de tres obras que son, sin duda, cumbres de la literatura universal: *Trilce* de César Vallejo; *Ulises* de James Joyce; y *La tierra baldía* de T. S. Eliot. En 1922, cuando ve la luz el poemario vallejiano, se produce un giro decisivo en la lírica en lengua castellana porque el autor santiaguino pergeña el libro más radical en el ámbito de la vanguardia literaria en idioma español.

Ahora bien, hay varios sistemas en la poesía peruana: un sistema hegemónico o dominante; otro emergente, que cuestiona el valor predominante del anterior; otro residual, que está en trance de desaparecer; y los sistemas de resistencia, que se hallan constituidos por las literaturas en lenguas originarias. Así, a partir de 1922, el sistema dominante pasa a ser el vanguardista, merced a la publicación de *Trilce*; el residual es el modernista, por ejemplo, en *El libro de la nave dorada* (1926) de Alcides Spelucín; el emergente es el de la poesía no vanguardista de compromiso político, verbigracia, “Poema en hoz a Máximo Gorki”, de César Alfredo Miró Quesada; y el de resistencia, que se encuentra conformado por la poesía en lenguas originarias. En tal sentido, la década de los años veinte del siglo pasado significó la eclosión de propuestas vanguardistas en nuestro país. Por ejemplo, tenemos la publicación de *5 metros de poemas* (1927) de Carlos Oquendo de Amat; *Trilce* (1922) de César Vallejo; *La casa de cartón* (1928) de Martín Adán; *Ande* (1926) de Alejandro Peralta; *Simplismo* (1925) de Alberto Hidalgo, entre otros libros de la vanguardia literaria de aquellos años.

La hipótesis que intentamos verificar en este artículo es que en *Trilce* predomina la antítesis confusiva, mientras que en *5 metros de poemas* prepondera la metáfora distintiva. Para ello, emplearemos el marco epistemológico del teórico italiano Giovanni Bottiroli (1993, 1997), quien distingue tres estilos de pensamiento (el separativo, el distintivo y el confusivo) y cuatro provincias figurales (la metáfora, la sinécdoque, la metonimia y la negación).

Como es sabido, la estilística del siglo xx es heredera, en gran medida, del pensamiento de Ferdinand de Saussure cuyo *Curso de lingüística general* se publicó póstumamente en 1916. El maestro ginebrino había privilegiado más la lingüística de la lengua que la del habla. La estilística, fundamentalmente, se desarrolló en dos vertientes: la alemana (Karl Vossler y Leo Spitzer) y la española (Amado Alonso y Dámaso Alonso); sin embargo, privilegiaba el habla del individuo porque intentaba el abordaje de los estilemas como expresión de una manera particular de escribir. Entonces, se hablaba del estilo inconfundible (léase: personal y único) de César Vallejo o de Pablo Neruda en el ámbito de la poesía hispanoamericana contemporánea.

La Retórica (denominada la estilística de los antiguos), sin duda, resurgió a partir de los años cincuenta del siglo pasado con la publicación, en 1958, de *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989). Luego, a partir de los años setenta del siglo xx, viene el Grupo μ o de Lieja (1987) que practicó una

retórica restringida a la *elocutio* y dejó de lado las otras partes de la Retórica, es decir, la *inventio*, la *dispositio*, la memoria y la *actio* o *pronuntiatio*. A finales de la década de los ochenta, Antonio García Berrio (1989) formuló, en su *Teoría de la literatura*, la necesidad de otra perspectiva disímil y forjó la Retórica General Textual. Cuatro autores son representantes de esa postura teórica: Tomás Albaladejo¹ (1989, 2009), Stefano Arduini (2000, 2004), Francisco Chico Rico (1989, 2020) y Giovanni Bottirolí (1993, 1997, 2006, 2013).

Bottirolí (1993, 1997) plantea que siempre existe una lucha entre estilos de pensamiento, de manera que no es pertinente sostener que en una obra literaria o artística se manifieste únicamente un solo estilo. El teórico italiano afirma que hay tres estilos. El primero, el *estilo separativo*, es de naturaleza rígida y reduce la ambigüedad entre significante y significado; presupone los usos institucionales de la lengua y pone de relieve un mundo ya categorizado y segmentado. Por ejemplo, la concepción estética de Rubén Darío, en *Prosas profanas*, separa la escritura poética respecto de la oralidad, la cual debería estar excluida de aquella. El segundo, el *estilo distintivo*, que supone el funcionamiento de una inteligencia estratégica y del mecanismo de las oposiciones. Verbigracia, en "Canciones de hogar", última parte de *Los heraldos negros* de César Vallejo, existe el tratamiento de la controversia entre el registro escrito y el oral; de manera que el poeta santiaguino busca representar una oralidad soñada en el ámbito de la escritura. El tercero, el *estilo confusivo*, que se evidencia en *La tortuga ecuestre*, donde el caos creativo subvierte violentamente el canon modernista y establece un universo interminable de analogías; pues César Moro pasa bruscamente de un eje temático a otro sin establecer nexos claros entre las diversas isotopías que se despliegan en el poema.

Bottirolí (1993) supera la retórica restringida (a la *elocutio*) del Grupo de Lieja a partir del establecimiento de cuatro provincias figurales (la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la negación), las cuales constituyen espacios cognitivos que permiten situar un abanico de figuras retóricas y vincular la *elocutio*, la *dispositio* y la *inventio*. Por ejemplo, en la provincia figural de la negación se ubican procedimientos figurativos como la antítesis, la ironía, la paradoja y el oxímoron.

La obra de Oquendo de Amat ha motivado una entusiasta crítica (Gonzales, 2019). Belli (1980) llama la atención acerca del uso creativo del espacio de la página en blanco en el libro de Oquendo de Amat. Bueno (1985) realiza un análisis semiótico de *5 metros de poemas* destacando las configuraciones discursivas del campo y la ciudad; asimismo, concibe el poemario como un conjunto de textos rigurosamente estructurados que obedecen a la voluntad constructiva del hablante básico, instancia que organiza el sentido como corriente continua que se desplaza de texto a texto. González Vigil (1999) señala

1 Posteriormente, Albaladejo (2019) forja la Retórica Cultural, aunque sigue manteniendo sus vínculos con la Retórica General Textual.

el influjo del cine y de ciertas corrientes literarias (como el surrealismo, el cubo-futurismo, el ultraísmo y el creacionismo) en el poemario de Oquendo de Amat. Lauer (2003) subraya cómo el poeta puneño vivía una ilusión de la modernidad, pues se encontraba cautivado por las máquinas, pero estas no constituyeron un proyecto modernizador viable en una sociedad periférica como la peruana. Vega (2010) retoma el concepto de experiencia, formulado por Walter Benjamin, y analiza el papel del lenguaje del cine (el simultaneísmo, por ejemplo) en *5 metros de poemas*. En síntesis, la investigación literaria ha puesto de relieve aspectos como la modernidad, el cine, el influjo de las distintas escuelas vanguardistas, los dominios semánticos del campo y la ciudad en relación con la estructura significativa de *5 metros de poemas*.

Sobre la base de los aportes de Bottiroli, pensamos que Oquendo de Amat formula una metáfora distintiva cuando evidencia el tratamiento de la oposición entre racionalidad y locura en "Poema del manicomio":

Tuve miedo

Y me regresé de la locura

Tuve miedo de ser

una rueda

un color

un paso

PORQUE MIS OJOS ERAN NIÑOS

Y mi corazón

un botón

más

de

mi camisa de fuerza

Pero hoy que mis ojos visten pantalones largos

veo a la calle que está mendiga de pasos

(Oquendo de Amat, 2007, s. p.).

Si fuéramos rigurosos, el *estilo separativo* habría actuado marginando la locura y poniendo de relieve la valía de la racionalidad moderna de acuerdo con la taxonomía normativa del discurso del poder hegemónico. Aquí se perciben las intuiciones, siempre luminosas, de Michel Foucault (1983) en su abordaje de los dispositivos del orden del discurso para cuestionar la exclusión del esquizofrénico. Por su parte, el *estilo confusivo*, a la usanza surrealista, hubiera propugnado la sabiduría y capacidad artística de los esquizofrénicos y su dimensión alucinatoria; por eso, los surrealistas realizaban exposiciones pictóricas con cuadros elaborados por enfermos mentales.

Oquendo de Amat elige, en “Poema del manicomio”, otra opción: el *estilo distintivo*. Se trata del surgimiento de una inteligencia estratégica y flexible que implica percibir una oposición entre ciertos elementos e intuir la posibilidad de una síntesis. El poeta no concibe la racionalidad moderna como superior a la locura ni tampoco excluye a esta última, sino que asocia a la locura con la infancia. En tal sentido, hay una metáfora distintiva de carácter orientacional (Lakoff & Johnson, 2003): “me regresé de la locura”. La esquizofrenia significa la probabilidad de retornar creativamente a la infancia; pero, a la vez, instala el miedo en el locutor personaje (Fernández, 2021). Algo parecido sucede con la metáfora del “corazón”, componente que se asocia con el lado emotivo del hablante; mas también se vincula con la noción de “camisa de fuerza”. Un tercer caso ilustra el procedimiento metafórico de índole distintiva: “Mis ojos visten pantalones largos”. Se trata de la adultez del locutor, quien enlaza a esta con la madurez; sin embargo, simultáneamente, el yo percibe que la ciudad manifiesta una sensación de soledad y desamparo. Dicho juego de oposiciones evidencia el predominio del estilo distintivo y el funcionamiento de una flexibilidad en el tratamiento de las categorías conceptuales. Ello hace que Oquendo se distancie del régimen separativo y rígido de *Prosas profanas* de Rubén Darío, quien, por ejemplo, se complacía en la utilización del registro formal literaturizado que excluía, en gran medida, la oralidad coloquial que sí impregna el texto del escritor puneño.

Asimismo, en “Poema del manicomio” se advierte el empleo vanguardista del espacio de la página en blanco: los versos están escandidos en forma de escalera y representan imaginariamente la caminata del locutor personaje en el poema-avenida de una ciudad moderna. También resulta pertinente señalar el uso caprichoso (otro rasgo de la vanguardia poética) de las mayúsculas y de la letra cursiva para destacar algunos aspectos fundamentales de la isotopía de lo visual, tan típica de una sociedad donde comienza a predominar el *homo videns*.

El estilo distintivo se halla presente en otros poemas del libro. Por ejemplo, en “Réclam”, existe el tratamiento de la oposición de naturaleza y civilización moderna a través del uso de la personificación que, según Arduini (2000), se sitúa en el campo figurativo de la metáfora: “Desde un tranvía/ el sol como un pasajero/ lee la ciudad”. Es decir,

la civilización moderna invade los confines de la naturaleza, pero esta (la luna) descifra el sentido de aquella concebida como un texto escrito. En "Film de los paisajes", el locutor afirma: "Nos llenamos la cartera de estrellas/ y hasta hay alguno que firma un cheque de cielo" (Oquendo, 2007, s. p.). Bueno (1985) interpreta que Oquendo plantea la humanización de la sociedad capitalista y moderna. Ello es consecuencia de cómo el vate puneño revela una inteligencia estratégica y flexible (huella indiscutible del estilo distintivo) para correlacionar las oposiciones y preservar un orden ante la arremetida de la tecnología contemporánea.

Si bien prepondera, en *5 metros de poemas*, el régimen distintivo, también allí se encuentra presente el estilo confusivo en la manera como ha sido estructurado el poemario-objeto: "*Abra el libro como quien pela una fruta*"; es decir, se abre el poemario como si este se encontrara constituido por el fuelle de un acordeón. De esa manera, se quiebra radicalmente la habitual forma de leer un libro de poemas. Resulta pertinente mencionar que Bottiroli plantea que, en una obra literaria o filosófica, siempre hay la lucha entre estilos de pensamiento. Así, el pensador italiano toma distancia de la noción individual de estilo que aparece exclusivamente en una determinada obra artística.

Analicemos ahora la poética de César Vallejo en *Trilce*. Leamos el poema XIII:

Pienso en tu sexo.
Simplificado el corazón, pienso en tu sexo,
ante el higar maduro del día.
Palpo el botón de dicha, está en sazón.
Y muere un sentimiento antiguo
degenerado en seso.

Pienso en tu sexo, surco más prolífico
y armonioso que el vientre de la Sombra,
aunque la Muerte concibe y pare
de Dios mismo.
Oh Conciencia,
pienso, sí, en el bruto libre
que goza donde quiere, donde puede.

Oh, escándalo de miel de los crepúsculos.
Oh estruendo mudo.
¡Odumodneurtse! (Vallejo, 1991, p. 258).

Ballón (2015) afirma que el verso de carácter paradójico se invierte en el verso final y así se refuerza “el sentido de alianza de las lexías contradictorias (oxímoron o antinomia) por el nuevo grafismo admirativo separado ahora por un blanco” (p. 137). Vegas Mendieta (2014) señala que existe la unión entre Eros y Tánatos en ese texto de *Trilce*, de manera que el acto sexual es concebido de modo predominantemente físico a través de la lucha de las fuerzas de la vida y de la muerte. Chen Sam (2022) subraya cómo la sexualidad se aborda desde la rememoración del evento a partir de la iteración simétrica y de “la mostración genital de las sinécdoques” (p. 38).

La metáfora distintiva prepondera en “Poema del manicomio”; en cambio, en el poema XIII, predomina la antítesis confusiva, provincia figural que se manifiesta en el oxímoron, entre otros recursos literarios. González Vigil (Vallejo, 1991) subraya que se equivocan los investigadores cuando observan solamente una mera oposición entre lo racional y lo instintivo en el texto arriba citado; además, considera que Vallejo “piensa solo en el sexo de la amada, liberado del ‘corazón’” (Vallejo, 1991, p. 258).

Sin duda, el régimen confusivo se evidencia en el caos discursivo que se suscita en el poema XIII. Vallejo liquida el orden modernista a través de tres recursos literarios. El primero es la aparición de un personaje abiertamente confusivo que es el bruto, el cual cuestiona duramente la racionalidad convencional que se halla establecida por reglas preestablecidas. El bruto tiene la posibilidad del goce sexual frente al control racional del ser humano atrapado por el discurso del poder hegemónico. Lo que pasa es que el “seso” (léase: el pensamiento cartesiano, pero también el positivista) se ha degenerado y manifiesta una crisis de valores posterior a la Primera Guerra Mundial. Frente a dicha crisis, el discurso del bruto y del niño (poema *Trilce* LI, por ejemplo) aparece como una cantera de creatividad y de ruptura de normas dominantes. Sin duda, el locutor personaje (“Pienso en tu sexo”) tiene una fantasía masturbatoria que se enfrenta al orden dominante y, en tal sentido, configura una relación metafórica (de semejanza) con el bruto.

El segundo procedimiento poético consiste en el uso de la provincia figural de la antítesis en la expresión “Oh, escándalo de miel de los crepúsculos”, pues aquí el régimen confusivo de Vallejo se opone al tópico del crepúsculo tan caro a la estética romántica (*Cartas a un ángel* de Carlos Augusto Salaverry) que se manifestará posteriormente en el neorromanticismo de *Crepusculario* (1923) y *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924) de Pablo Neruda. Es importante mencionar que, en el contexto de la lírica modernista, también se manifiesta la idealización del crepúsculo; verbigracia, en “Crepúsculo”, poema de José Asunción Silva. En tal sentido, hay un cuestionamiento vallejiano del régimen separativo de ecos románticos y modernistas. El poeta santiaguino corporeiza el crepúsculo y, por lo tanto, lo asocia con los fluidos corporales. Ello evoca una sensación de lubricación desde el punto de vista fisiológico y sexual; así destruye (léase: desmitifica) el tópico del crepúsculo y anuncia una nueva estética.

El tercer procedimiento estético es el oxímoron final que instala el caos pleno en el poema porque anticipa una ruptura en el plano del significante: "Oh estruendo mudo". Se trata del triunfo cabal del estilo confusivo y de la representación imaginaria (pero al borde de la crisis de la comunicación) del orgasmo: es el fracaso absoluto del lenguaje como medio para expresar las emociones del sujeto. El poema no solo habla de dicha catástrofe, sino que hace cosas: suspende su sentido explícito, invierte la lógica del significante (hay que leer el enunciado de derecha a izquierda) y opta por el silencio. Todo concluye en la página en blanco que aparece como un desafío frente al lector. Después de la expresión "¡Odumodneurtse!" solamente queda una sensación interminable de vacío en el receptor.

CODA

5 metros de poemas y *Trilce* son dos obras de enorme valor en el ámbito de la vanguardia literaria en lengua castellana. Paoli (1981) afirma que el poemario de Vallejo es "quizás el libro más original y fecundo de la vanguardia posbélica" (p. 9). Ahora que celebramos 100 años de su publicación, volvamos a las páginas de Oquendo y Vallejo para confirmar la vigencia de estos dos autores de calidad indiscutible.

REFERENCIAS

- Albaladejo, T. (1989). *Retórica*. Síntesis. <https://retoricaydiseno.files.wordpress.com/2017/10/retorica-tomas-albaladejo-mayordomo-pdf.pdf>
- Albaladejo, T. (2009). La poliacroasis en la representación literaria. *Castilla. Estudios de Literatura*. (pp. 1-26). <https://doi.org/10.24197/cel.0.2009.1-26>
- Albaladejo, T. (2019). El motor metafórico y la fundamentación retórico-cultural de su activación. *Castilla. Estudios de Literatura*, 10 (pp. 559-583). <https://doi.org/10.24197/cel.10.2019.559-583>.
- Arduini, S. (2000). *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*. Universidad de Murcia. https://www.academia.edu/16450479/PROLEGOMENOS_A_UNA_TEORIA_GENERAL_DE_LAS_FIGURAS
- Arduini, S. (2004). *La ragione retorica: sette studi*. Guaraldi. https://www.academia.edu/3371763/La_ragione_retorica
- Ballón, E. (2015). Diglosia poética: Vallejo/ Verlaine. *Lexis*, XXXIX (1) (pp. 133-160). <https://doi.org/10.18800/lexis.201501.004>
- Belli, C. G. (1980). *La poesía de Oquendo de Amat*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Académico Profesional de Literatura.

- Bottiroli, G. (1993). *Retorica. L'intelligenza figurale nell'arte e nella filosofia*. Bollati Boringhieri. <https://www.giovannibottiroli.it/it/demo-202007/index.php/it/libri/2-retorica-l-intelligenza-figurale-nell-arte-e-nella-filosofia.html>
- Bottiroli, G. (1997). *Teoria dello stile*. La Nuova Italia. <https://www.giovannibottiroli.it/it/demo-202007/index.php/it/libri/3-teoria-dello-stile.html>
- Bottiroli, G. (2006). *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi*. Piccola Biblioteca Einaudi. <https://www.giovannibottiroli.it/it/il-mio-programma-di-ricerca/97-che-cos-e-la-teoria-della-letteratura.html>
- Bottiroli, G. (2013). *La ragione flessibile. Modi di essere e stili di pensiero*. Bollati Boringhieri.
- Bueno, R. (1985). *Poesía hispanoamericana de vanguardia. Procedimientos de interpretación textual*. Latinoamericana Editores. <https://es.scribd.com/document/365323479/Bueno-raul-poesia-Hispanoamericana-de-Vanguardia-Procedimientos-de-Interpretacion-Textual>
- Chen Sam, J. (2022). *Trilce*, con desparpajo y comunión: la celebración del cuerpo y los afectos. *Monteagudo. Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, 27 (pp. 31-46). <https://revistas.um.es/monteagudo/article/view/495971>
- Chico Rico, F. (1989). La intellection. Notae sobre una sexta operación retórica. *Castilla. Estudios de Literatura*, 14 (pp. 47-55). <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8416/1/Chico%20Rico,%20Francisco.%20La%20intellection.%20Notas%20sobre%20una%20sexta%20operacion%20retorica.pdf>
- Chico Rico, F. (2020). Desarrollos actuales de los estudios retóricos en España. *Rétor*, 10(2) (pp. 133-164). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/112282/1/Chico-Rico_2020_Desarrollos-actuales-de-los-estudios-retoricos-en-Espana.pdf
- Fernández Cozman, C. (2021) ¿Quién habla en un poema? Locutores y alocutarios. El caso de un poema de César Vallejo. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 69(69) (pp. 367-377). <https://doi.org/10.46744/bapl.202101.013>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets. https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf
- García Berrio, A. (1989). *Teoría de la literatura: la construcción del significado poético*. Cátedra. <https://es.scribd.com/document/480020728/GARCIA-BERRIO-Teoria-de-la-literatura-La-construccion-del-significado-poetico-ver-indice>
- Gonzales Macavilca, M. A. (2019). Bibliografía mínima para el estudio de *5 metros de poemas* (1927) de Carlos Oquendo de Amat. Panorama analítico del estado de la cuestión. *Tonos digital*, 37 (pp. 1-24). <http://hdl.handle.net/10201/74373>

- González Vigil, R. (1999). *Poesía peruana, siglo xx. Del modernismo a los años '50. Tomo I*. Ediciones Copé. <https://cultura.petroperu.com.pe/biblioteca-cope/poesia-peruana-primertomo/>
- Grupo μ. (1987). *Retórica general*. Paidós. <https://es.scribd.com/document/482393575/Grupo-m-Retorica-General-pdf>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. https://www.sevanoland.com/uploads/1/1/8/0/118081022/metaphors_we_live_by.pdf
- Lauer, M. (2003). *La musa mecánica. Máquinas y poesía en la vanguardia peruana*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Oquendo de Amat, C. (2007). *5 metros de poemas*. Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria. <https://www.descubrelima.pe/wp-content/uploads/2020/04/CARLOS-OQUENDO-DE-AMAT.pdf>
- Paoli, R. (1981). *Mapas anatómicos de César Vallejo*. Casa Editrice D'Anna.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2021/12/644.-Tratado-de-la-argumentacion-%E2%80%A6-Perelman-y-Olbrechts.pdf>
- Vallejo, C. (1991). *Obra poética (edición crítica, prólogo, bibliografía e índices de R. González Vigil)*. Banco de Crédito del Perú.
- Vega Jácome, S. (2010). *Espejos de la modernidad: Vanguardia, experiencia y cine en 5 metros de poemas*. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/1380>
- Vegas Mendieta, N. (2014). Eros y Tánatos en el poema XXX de *Trilce*. *Anales científicos*, 75(2) (pp. 271-278). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025170>

Reseñas bibliográficas

LA DISTINCIÓN SILENCIOSA: CLASES SOCIALES Y DIVISIONES SIMBÓLICAS EN EL PERÚ

Mauricio Rentería y Patricia Zárate. Lima: IEP, 2022

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2022.n008.6166>

Javier Díaz-Albertini F.
Universidad de Lima

“De forma más concreta, clasificaciones cotidianas como ‘pituco’ no son sino manifestaciones de una lectura práctica de las dinámicas de clase, una especie de sociología espontánea que resulta fundamental para el analista que busca reconstruir la trama completa de estas relaciones... las personas tienen un conocimiento —o reconocimiento— muy detallado de las relaciones de clase porque son interpe-
lados por estas, a veces como dominantes y otras como dominados”. (p. 18)

El concepto de clase social resulta fundamental para las ciencias sociales, específicamente la sociología, porque explica cómo se estructura la desigualdad en una sociedad. Es así porque siempre hace referencia a cómo se articula el control diferenciado de los principales recursos que otorgan estatus. Asimismo, es un término que, por definición, es relacional y vivencial, sea al interior de estas (identidad de clase) o entre clases (dominación y conflicto). En la actualidad, cuando se trabaja la diferenciación social, tiende a dominar los esquemas de estratificación social. A diferencia de las clases, los estratos sociales no señalan directamente cómo y por qué existen diferencias entre grupos de personas en términos de ingresos, educación y estatus. Más bien lo que miden son los

niveles de vida o consumo. Es decir, cuánto acceso tienen las personas a los diversos recursos y beneficios que existen en una sociedad. Mientras que, en la determinación de las clases sociales, primero debe existir una idea clara de cómo se estructura (organiza) una sociedad: cómo se ubican y qué controlan grupos de individuos dentro de ella. Los estratos sirven bastante bien para los estudios de opinión y mercado, las clases para entender cómo se determina y ejerce el poder.

El análisis de las clases sociales ha pasado en los últimos años por dos extremos. En primer lugar, encontramos a los que intentan adaptar las clásicas explicaciones de Carlos Marx o Max Weber a la actualidad. En el caso marxista se ha intentado, por ejemplo, redefinir el proletariado para incluir a los trabajadores independientes e informales que son los que dominan el trabajo popular. O incluir en la clase dominante a los ejecutivos o a los profesionales de élite, a pesar de que no son propietarios de los medios de producción. Asimismo, han tenido que explicar el papel de las crecientes clases medias, sector que antes era marginado por la ortodoxia por no encajar fácilmente en el antagonismo de clase. Después de todo, en el esquema clásico lo importante era la propiedad (o no) de los medios de producción.

En segundo lugar —siguiendo al sociólogo francés Pierre Bourdieu—, otros siguen un trayecto totalmente diferente: reconocer la complejidad en la construcción y concepción de las clases sociales. Bourdieu distingue que son varios los capitales que permiten la conformación de espacios sociales diferenciados. El capital económico sigue siendo esencial pero no es suficiente. A ello habría que añadir el capital social, o sea, los recursos disponibles en nuestras redes de contacto; y el capital cultural que nos da acceso a credenciales intelectuales y conocimientos; el capital simbólico que nos permite cotidianamente cristalizar lo que nos une y separa.

En el libro que comentamos se busca “...contribuir a estrechar esta distancia entre lo percibido y experimentado por legos y analistas, entre el sentido común y el análisis sociológico...” (p. 18). Los autores quieren seguir a Bourdieu al considerar que las clases “...tengan una existencia doble: por un lado, en el registro de las distribuciones de propiedades materiales que realiza el analista y, por el otro, en las representaciones y clasificaciones de los agentes” (p. 19). A pesar de estas buenas intenciones, los autores recomiendan que los lectores fuera del campo de la producción sociológica salten el primer y segundo capítulo de consideraciones teóricas y metodológicas, y pasen de frente al tercer capítulo en el cual muestran el impacto de las divisiones de clase en estilos de vida, gustos, elecciones y rechazos.

En el primer capítulo (“Los estudios de clases sociales en el Perú”), los autores ofrecen un breve recorrido por los estudios de clases sociales en el Perú, los cuales muestran enormes transformaciones en los últimos cincuenta años. Uno de los cambios más importantes ha sido el fenómeno de las “nuevas clases sociales” que surgen como

producto de las migraciones internas hacia la ciudad, la urbanización del país y el crecimiento económico que permitió la mejora de las condiciones de vida de un sector significativo de la población. Los autores hacen un recorrido de las principales interpretaciones de estas nuevas clases y cómo diversos estudios han hecho hincapié en un criterio u otro. Por ejemplo, examinan el caso del trabajo de Rolando Arellano y su énfasis en los estilos de vida y las diversas culturas de consumo.

El aparente optimismo de estas visiones de creciente desarrollo personal y bienestar material, sin embargo, es contrarrestado por otros estudios que muestran que existen "...condicionantes estructurales que ponen freno al proceso de movilidad" (p. 24). Entre las condicionantes más importantes encontramos al capital social y el acceso a educación de calidad. El capital social excluye por estar constituido por redes familiares y étnicas excluyentes. Mientras que la educación en el Perú se ha estratificado a tal punto que algunos títulos valen mucho más que otros, especialmente en la generación de ventajas en el mercado laboral.

El capítulo termina concluyendo que hay un vacío de investigaciones que provean modelos de clases teórica y empíricamente fundados. Hace referencia a la importante contribución de Martín Benavides a generar este tipo de modelo, especialmente para explicar el fenómeno de la movilidad social. No obstante, los autores consideran que no logra "...reconocer otras dimensiones estrechamente relacionadas con las divisiones de clase, como actividades culturales y sociales, así como el desarrollo de identidades" (p. 29).

El capítulo 2 ("Clases y espacio social en el Perú") presenta el planteamiento teórico y metodológico de los autores basado fuertemente en la propuesta de Bourdieu. Hace énfasis en el uso de la concepción de "espacio social", término que se refiere a la ubicación de conjunto de personas en coordenadas marcadas por sus respectivas posesiones de capital económico, social, cultural y simbólico. Bourdieu criticaba la noción marxista de posición de clase solo entendida por la posesión de medios de producción. Por el contrario, planteaba posiciones multidimensionales en determinados espacios sociales, en los cuales entraban a jugar los diversos capitales y combinaciones de ellos. "Se trata de un tejido de posiciones en las que se sitúan los diferentes agentes dependiendo de sus recursos, los cuales, a su vez, determinan ciertos tipos de actores" (p. 39). Una contribución esencial de la propuesta bourdieuana fue explorar las dimensiones culturales y simbólicas de las clases sociales, esos aspectos que juegan un papel predominante en las formas como nos relacionamos y diferenciamos de los demás, vía "los efectos simbólicos de los capitales".

Este capítulo continúa examinando diferentes intentos de aplicar lo propuesto por Bourdieu en las ciencias sociales internacionales. Luego, propone cómo construir el espacio social peruano, adaptando las metodologías utilizadas en otros países para lograr el mismo objetivo. Para el manejo de la data, los autores utilizan el análisis de

correspondencias múltiples (ACM) aplicado a la Encuesta Nacional de Hogares, que les permite relacionar las diversas variables que miden los capitales sugeridos por Bourdieu. El capítulo finaliza con una breve explicación de los resultados del ACM, lo cual aterriza en el análisis de las clases y fracciones de clase en el Perú, especialmente medida desde la posesión de bienes materiales.

El capítulo 3 (“Clases y divisiones simbólicas en Lima”) contiene uno de los principales aportes de la investigación y consiste en ver cómo la clasificación académica del capítulo anterior, lo que Bourdieu llamaba las “clases en el papel” se relaciona con la experiencia de los individuos. En el caso de la investigación, se examina las diferencias de clase manifestadas en consumo y gustos. Para ello, se aplicó una encuesta en Lima Metropolitana con preguntas dirigidas a las prácticas culturales y cómo varían de acuerdo con la clase o fragmentos de clase. Examinan, por ejemplo, los gustos y rechazos de programas televisivos, géneros musicales, en asistencia a los circuitos de legitimidad cultural (museos, teatros, galerías de arte, entre otros), en la relación entre cuna y escuela en el consumo cultural, en la lectura de libros y preferencias en la literatura. Las diferencias en las divisiones simbólicas entre las clases sociales limeñas son notables y expresan en la práctica la construcción de espacios sociales claramente establecidos. Como concluyen los autores, en el epílogo (“Reflexiones finales”):

“Este estudio nos ha demostrado que además de las limitaciones que ejerce la necesidad económica sobre el consumo, existen elecciones y afinidades que perfilan asimetrías, las cuales giran en torno a distinciones culturales”. (p. 161)

Nos encontramos, entonces, ante una investigación empírica que explora aspectos inéditos sobre las clases sociales en el país y Lima. No es la primera vez que se examinan las diferencias de consumo entre los niveles socioeconómicos en el país. Pero sí es la primera que vincula este consumo diferenciado desde un análisis detallado de las diversas clases y sus posiciones en la sociedad nacional. Contribuyendo, a su vez, con novedosas aplicaciones teóricas y metodológicas.

Considero, sin embargo, que cojea en uno de sus principales cometidos: acercar el análisis sociológico con los pensamientos e interpretaciones de los no expertos. A pesar de que los autores advierten que los no iniciados pueden saltar el primer y segundo capítulo para proceder al tercero, este todavía es demasiado “sociológico”. Los mismos autores reconocen este hecho, cuando en la reflexión final señalan: “Esperamos que el lector sobreviviente a la opacidad de algunos de sus pasajes haya podido reconocerse y a su entorno en estas líneas” (p. 163). Quizás no sea posible abarcar a públicos tan disímiles en términos de bagaje intelectual y académico. Razón por lo cual queda pendiente una divulgación más general y amigable de tan buena pesquisa.

CASO ABIERTO. LA NOVELA POLICIAL PERUANA ENTRE LOS SIGLOS XX Y XXI

Alejandro Susti y José Güich Rodríguez. Universidad de Lima

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2022.n008.6032>

Elton Honores

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Esta nueva investigación de los profesores Alejandro Susti (1959) y José Güich Rodríguez (1963) viene a llenar un vacío crítico e histórico en torno a la novela policial peruana. El libro está dividido en ocho acápites, pero gira en torno a tres ejes: a) diferenciar el policial clásico de la novela negra y establecer los antecedentes en el Perú; b) un análisis de cinco novelas modélicas, a criterio de los autores, publicadas entre 1977 y el 2012; c) un apéndice con respuestas de autores. En conjunto, se trata de una investigación pionera y un estupendo punto de partida para nuevas investigaciones sobre este tema. Sobre la selección de los cinco autores (*La piedra en el agua* de Harry Belevan; *La conciencia del límite último* de Carlos Calderón Fajardo; *Secretos inútiles* de Mirko Lauer; *Puñales escondidos* de Pilar Dughi; y *Bioy* de Diego Trelles Paz), queda claro que el criterio académico de selección apunta más hacia alta literatura (dentro de lo que proponen como “policial alternativo”), y menos al policial convencional, masivo y popular. Quizás extrañe que no se analicen textos de Fernando Ampuero, Alonso Cueto o del propio Mario Vargas Llosa, quienes están más asociados al género en algunas de sus obras. A continuación, me permito hacer algunas reflexiones sobre su origen y desarrollo.

Es posible que la ausencia de una tradición del policial en la primera mitad del siglo xx se deba a la ausencia de una industria editorial y de un público lector que sustente esta producción. Para esos años, el sistema editorial era, en palabras de Antonio Cornejo Polar, premoderno o marginal. La difusión y masificación del género se dio a partir del cine y del radioteatro, entre los años cuarenta y cincuenta, y la difusión de novelas policiales (o de folletín) en la prensa limeña de los años cincuenta. Este fue el primer caldo de cultivo en cuanto a la presencia del género policial en Lima. Y esta fue la década en la que la denominada Generación del 50 (Alberto Escobar, Sebastián Salazar Bondy, Vargas Llosa, etc.) se autocanonizó y estableció como paradigma del realismo social, que fue dominante durante los siguientes años. Pero los primeros síntomas de crisis o cambio de paradigma del realismo se dieron hacia fines de los sesenta y durante los setenta, a partir de autores clave como José B. Adolph, Carlos Calderón Fajardo y Harry Belevan, que fueron socavando, transgrediendo y subvirtiendo las formas canónicas del realismo dominante. Progresivamente, hasta el día de hoy, hicieron que ese realismo sea un realismo residual (Cfr. Honores, 2022). Lo más importante de *Caso abierto* es que

traza, construye y propone una tradición posible del policial peruano, claramente visible desde 1977 hasta el presente.

De otro lado, Leonardo Padura sustenta tres momentos de aclimatación del género policial en Argentina durante el siglo xx: a) mimesis, b) aclimatación lingüística, y c) parodia. Es claro que —extrapolando sus ideas— en América Latina, y en el Perú en particular, la literatura de masas (policial, ciencia ficción, fantástico, terror, horror) fue ejercida por sectores ilustrados, cultos (no necesariamente provenientes de sectores populares) y que, al carecer de una tradición local (dada la ausencia de publicaciones periódicas sostenidas), tuvieron que inventarse una tradición o fueron siempre excepciones a la regla (al menos, así son considerados en las historias literarias clásicas). De otro lado, en estos procesos señalados por Padura, es posible que hayamos pasado de la mimesis (*El meñique de la suegra* de 1912 sería un ejemplo) a la parodia (o novela policial alternativa inaugurada por Belevan con *La piedra en el agua* en 1977), sin pasar por la aclimatación lingüística previa, por el uso de localismos en el plano retórico. Es decir, por la apropiación de códigos y referentes del género para revertirlos en una tradición propia. Y también está la opinión común de que, para que surjan autores notables en un género, es necesaria la abundancia previa de autores regulares; es decir, una producción importante y significativa (en este caso del policial) que, como dijimos, carecemos, porque no hubo industria editorial para la literatura de masas, ni lectores. Solo autores. Y *La piedra en el agua* de Belevan supone —para Susti y Güich— una renovación tanto de lo fantástico como del policial.

Es claro que, a lo largo de la historia del Perú, ha habido crímenes impactantes (incluso crímenes comunes) que bien podrían haber servido de materia o de base para la elaboración de ficciones. El policial estuvo más anclado en la crónica periodística; ejemplos notables son los trabajos de Jorge Salazar, Guillermo Thorndike y Luis Jochamowitz. “No hemos tenido novela policial, porque no la necesitábamos” (259), afirma Lauer en el libro. Y agregamos que, al parecer, no la necesitamos porque ya estaba codificada y presente en la televisión peruana desde los años ochenta y su época de terror y crisis económica, práctica extendida hasta la actualidad a través de los noticieros, durante todo el día. El crimen y la corrupción campea hoy en sus pantallas a diario. Para nosotros, el crimen no es ficción. Ya sabemos *a priori* que la verdad y la justicia no siempre triunfan en el país. La televisión ofrece crímenes reales; *ergo*, no necesitamos entretenernos con crímenes artificiales.

En la última parte del libro se ofrecen testimonios valiosos de los autores, algunos plantean una lectura policial de clásicos realistas como “Los gallinazos sin plumas” de Ribeyro o *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa, lo que no es sino una saludable invitación al revisionismo, a volver a leer textos fundamentales de la tradición en clave policial o criminal. En esa línea, quizás mucha de la narrativa del cincuenta pueda leerse también bajo estos códigos, dejando la “clave sociológica” (fotográfica o documental) y mecánica

que tanto daño ha hecho a la crítica y a la historia literaria local. Hay que volver a pensar estos textos como ficciones, con vínculos a determinados géneros y sus códigos, atendiendo siempre a la mezcla, a la hibridez, y no a la pureza del género (en esta línea quizás sea más oportuno hablar del relato criminal en general, antes que del policial en particular, ya que restringe su universo ficcional a ciertos agentes).

Otro consenso bastante coherente es pensar en los años ochenta no solo como un tiempo de crisis política, económica o social, dada la irrupción violenta de movimientos terroristas en todo el país, sino como un escenario cultural, en el que las ficciones policiales podían cobrar mayor sentido. Los enemigos comunes no eran, pues, los asaltantes de peluquerías, tal como ocurre en la película *La fuga del chacal* (1987), sino el narcotráfico y el terrorismo. Es más, *Abisa a los compañeros* (1980) de Felipe Degregori puede enmarcarse dentro del relato criminal, aunque se trata de guerrilleros de izquierda y su intento fracasado de asaltar un banco para financiar sus revueltas campesinas. En 1962, podría estar medianamente justificado desde el punto de vista político, pero no moral. Los años ochenta coinciden también con la representación de otros sectores de Lima, como la clase media, con nuevos dilemas; de ahí la emergencia de autores como Cueto o Ampuero.

Otro elemento sustancial de los narradores es acerca de la figura del policía (asociado en los años ochenta más a la corrupción o abuso de autoridad), que adquiere mayor prestigio e importancia luego de la búsqueda y captura del líder senderista Abimael Guzmán, en 1992. A partir de esos años, la figura del policía (y sus equivalentes, incluso el periodista que busca una verdad) se vuelve ficcionalizable dentro de los códigos del género tratado en el libro. También está el hecho de que el lector o el público difícilmente logre identificarse, tener empatía con un criminal o culpable en un país sumido en la corrupción en sus distintas formas y niveles. Ello explicaría esta subversión del policial clásico hacia el “policial alternativo”, que si bien ofrece un marco del género, sirvió a los autores locales para explorar otras posibilidades estéticas.

Finalmente, si bien los autores parten de lo literario (desde Poe y Conan Doyle hasta Hammett y Chandler, pasando por Christie, Highsmith o Borges), es posible asumir que la principal influencia del policial y la novela negra haya estado marcada más por productos audiovisuales (desde el cine negro de los años cuarenta y cincuenta hasta las series de televisión de los sesenta y setenta, e historietas), sobre todo en autores nacidos a partir de 1960, aproximadamente. Falta esclarecer la importancia de series televisivas como *Gamboa* (1983-1986), o *Barragán* (1983), como productos locales previos a su abordaje literario durante los años ochenta, e incluso de fotonovelas como *Niccole, la femme. La 'detective' privado*, con Camucha Negrete, hacia mediados de los años setenta. *Caso abierto* de Sust y Güich es una invitación a pensar en el policial peruano, en sus singularidades, en la construcción de una tradición sostenida desde 1977 y que amplía el estudio de autores clave, con notables y minuciosos análisis de las obras seleccionadas.

NUEVE ACERCAMIENTOS A ULISES DE JAMES JOYCE EN EL CENTENARIO DE SU PUBLICACIÓN

Paolo de Lima, editor. Lima: Fondo Editorial Facultad de Letras y Ciencias Sociales UNMSM y Gambirazio Ediciones, 2022.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2022.n008.6167>

Paul Forsyth Tessey

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Las mejores novelas son aquellas sobre las que no cabe consenso. Son, diríamos, parteaguas y llegan incluso a enfrentar a personas y a dividir a la crítica. Pero, además, ponen en evidencia un aspecto del fenómeno literario con respecto del lector y su función en la construcción de una obra de arte literario. Este tipo de novelas, junto con su combativa recepción, muestran que, esencialmente, hay dos tipos de lectores: aquellos que encajan cualquier lectura a sus propias coordenadas y son, por tanto, ellos mismos *la medida de los libros*; y aquellos que, por el contrario, entienden que leer supone dejar atrás los parámetros personales y, deseosos de nuevos mundos, apuestan por ensanchar el universo personal al aceptar los parámetros que los mismos libros ofrecen. Son dos comunidades esencialmente distintas: la primera impone a la obra de arte un esquema específico de pensamiento (ideológico, filosófico, religioso, acaso moral), a partir del cual la obra se admite o se rechaza, según pueda ajustarse a los parámetros del sistema impuesto.

La segunda, en cambio, con el fin de *perfeccionar su propio entendimiento y establecer un criterio basado en la verdad literaria*, “sale de sí mismo”, introduce la duda metódica y opta por jugar a vivir otras múltiples vidas, desde los códigos y condiciones que las definen, pues ofrecen experiencias inimaginables (otras: liminales) que alimentan, alteran su consciencia y, en último término, expanden su propio universo. Este segundo tipo de lector encuentra en el tramado formal, es decir, en la exploración verbal (imágenes, sonoridad, referencias, dobles sentidos, etcétera) y en la experimentación narrativa, un camino o patrón de desciframiento (juego) que lo conduce a entrever, *por epifanías, otra epifánica realidad*. Aceptar la ficción en todos sus niveles empieza, entonces, por integrarse a ella, para luego integrarla a uno.

Más allá de sus referencias homéricas y de toda alusión erudita, *Ulises* es un complejo canto multidimensional a la ficción (y a la verdad de la ficción), a la materialidad (corporal y escatológica), a la comunidad (sincrónica y diacrónica), a la ciudad natal, al linaje, a la poesía, a la literatura, a lo simbólico-psicológico, a la crítica cultural (religión), a la racionalidad, en suma, al ser humano por dentro y por fuera. Explora su neblinosa, contradictoria, poderosa y a menudo confusamente, y con no poco coraje, si se piensa

que estuvo (y, considerando el pudoroso progresismo actual, aún se encuentra) sujeto a la censura, pues pone en práctica un juego realmente peligroso para un escritor: la incomprensión absoluta, el ostracismo, el ruin rechazo apriorístico.

La ficción de la novela —caracterizada por un largo proceso de escritura (y un no menos tortuoso proceso de impresión, edición y publicación)— es, en realidad, una confección cuidadosa de fluidos verbales (monólogos libres de consciencia), de acuerdo con dictados conscientes o inconscientes (irracionalidad de diseño) de los tres protagonistas (hijo, padre putativo, madrastra), a través de los cuales se pone en evidencia una enorme diversidad de imaginarios individuales en la gran trama del imaginario colectivo. La enorme cantidad de elementos en juego es abrumadora, si consideramos los distintos universos referenciales (griego, romano, celta, sajón, europeo medieval, religioso-católico) y también la ejecución, casi en simultáneo, de gran variedad de estilos narrativos y técnicas literarias. No se acaban los asedios al *Ulises*. El mismo Joyce declaró haber escrito un libro que “mantendría ocupados a los críticos literarios por los siguientes trescientos años”. Su lectura e interpretación han generado, como se puede suponer, ríos, mares, océanos de tinta.

Cien años después de su publicación definitiva, en 1922, el libro *Nueve acercamientos a Ulises de James Joyce en el centenario de su publicación* acaba por darle la razón. Y ello recién comienza. El volumen ha sido editado por el crítico literario Paolo de Lima —que se torna de este modo en especialista local sobre la colosal novela de Joyce— y reúne, además de una introducción, nueve ensayos escritos por algunos alumnos de la Maestría de Escritura Creativa de San Marcos, en los que aborda diferentes aspectos de la novela y se establecen nuevas lecturas sobre *Ulises*, cuyo caudal de asedios parece ser infinito. Empezando por la introducción, titulada “Prólogo verdemoco” (un evidente juego joyceano), donde se hace un recuento del proceso de escritura y de publicación de la novela, además de identificar los principales elementos que la componen desde el punto de vista narratológico y poético, sobre los cuales se sostiene la estructura de la novela; el uso del lenguaje, el asunto del estilo polifónico-multiestilístico, el asunto del lugar de enunciación y su relación con el flujo libre de consciencia o la técnica del monólogo interior, la compleja intertextualidad, así como un comentario sobre la relevancia de la obra.

El ensayo que abre el volumen, titulado “Charles Baudelaire y James Joyce: la deriva del hombre moderno en la gran urbe”, de Jorge Paredes Laos, se plantea un contrapunto entre el *flâneur* de Baudelaire en *Pequeños poemas en prosa* (1869) y el de Joyce en *Ulises*, los cuales serían no solo un símbolo de la modernidad de la vida urbana —en dos momentos distintos de su desarrollo, separados por más de setenta años, y lugar: de París a Dublín—, sino que también supone una mentalidad, una sensibilidad, una forma de enajenación. Mientras que en Baudelaire el errabundo es presa de una apatía indefinida (*spleen*), en Joyce, aunque establece una relación cuasi espiritual con urbe, el

errabundo dialoga con la ciudad, que es escenario de su tragedia personal: el lugar de lo apoteósico en lo cotidiano.

En el ensayo “Eclecticismos e hibridez: diversidad de estilos en *Ulises*”, de Joel Felipe, se hace un repaso de la enorme diversidad de estilos literarios empleados por Joyce en *Ulises*, que de este modo resulta ser una *summa* literaria, un gran espectro de estilos que responden a necesidades expresivas (ambiente, tono, estructura, écfrasis, diálogo, prosopopeya, etcétera) de cada capítulo, personaje y episodio. Más allá del naturalismo y el simbolismo, quizás las dos escuelas literarias más relevantes de fines del siglo xix e inicios del xx, se identifica una enorme diversidad estilística: la narración convencional, el estilo romántico, la conjunción de narradores, el hiperrealismo, la prosa poética, el estilo periodístico, el microrrelato, el guion teatral, el estilo catequista, la paráfrasis, el monólogo interior, todo lo cual sería evidencia del carácter híbrido y ecléctico de la novela, según el autor.

A pesar de presentar una lectura acrítica de la función y materia del mito y *lo mítico*, de la naturaleza poética de la épica griega arcaica y del desarrollo histórico, filosófico y cultural del mundo griego antiguo, en el discreto ensayo “Las paradojas de la metempsicosis en *Ulises*”, de Judith Paredes Morales, se aborda el asunto de la metempsicosis (transmigración de almas a otros cuerpos o reencarnación) como fenómeno de transgresión estilística que tiene lugar al interior de un mismo registro y que puede advertirse en el uso del lenguaje. Así, ciertas paradojas relativas a la dicotomía vida/ muerte (como calor/ frío, fertilidad /infertilidad y alimento/ desecho) son extensión de esta, se determinan por contrapunto y tendrían, según Paredes, un correlato corporal, uno psicológico y otro moral.

En el ensayo “Incidencia del silencio en *Ulises*”, escrito por Juan Carlos Gambirazio, se analiza un tema insospechado, sobre todo considerando la naturaleza hiperverbal del estilo de flujo libre consciencia puesto en práctica: el silencio. Este se debe entender en la actuación de los personajes, unos con otros, por diversas circunstancias. O bien porque el flujo cede el paso a la acción misma. En Dedalus, su comportamiento silencioso y arisco responde, por un lado, a una personalidad tímida, y por otro, a estar casi gobernado por el flujo de sus propias divagaciones. Otro ejemplo de silencio es el que guarda el otro protagonista de la novela, Bloom, con respecto de las infidelidades de su esposa. Sobre la relevancia del silencio, se indica la relevancia de la sonoridad y su contraparte en el capítulo undécimo (“Las sirenas”) de la obra, cuya estructura imita la de una sonata o composición clásica cuya música (lenguaje) ha de ser ejecutada (dicha-escrita). Finalmente, se menciona el episodio de la masturbación de Bloom, acción durante la cual guarda silencio mientras la luz de sol muere detrás de él cubriéndolo de sombras (otra metáfora del silencio).

En el ensayo “Representación de lo femenino en ‘Proteo’ de *Ulises*” de Juan Antonio Ascanio, como su título lo indica, se plantea una sistematización de la figura femenina a partir de las meditaciones de Stephen Dedalus sobre la mujer, la madre y la maternidad,

así como las ambivalencias que señala, sobre las que se sostiene dicha figura, caracterizada, en el caso de su representación *joyceana*, contra su educación católica, desde una perspectiva sexualizada, vinculada con la figura mítica de traición en el imaginario colectivo, Eva (y contrastado con la figura de pureza crística por excelencia, la de la Virgen María): las mujeres como vehículos de un pecado originario.

Por su lado, el ensayo “El monólogo interior de Molly Bloom: una mirada desde la neurociencia” de Erick López Sánchez, que toma como objeto de análisis uno de los episodios más comentados de la novela por la crítica literaria, el monólogo final de la esposa infiel, la curiosa Molly Bloom ofrece, sin embargo, una mirada específica e interesante, basada en los hallazgos de la neurociencia. Específicamente, se centra en el flujo de consciencia; es decir, en la trama de sus elementos, de indetenible y por tanto de estructura azarosa, como calco de los procesos mentales corrientes: como el contrapunto o la confluencia de *lo consciente* y *lo subconsciente*, lo cual estaría en sintonía con los hallazgos de la neurociencia, según la cual toda idea y palabra se presentan a la consciencia de modo desordenado e imprevisto, casi no mediado por la razón.

Apoyándose en los diversos argumentos planteados por Crosman, Gordon, Raleigh, Lyons, Gilbert y Malone sobre esta figura (bien se trate de un fantasma familiar *hamletiano* o del espíritu del profeta Teoclímeno, o de una figura “abierta”), el ensayo escrito por Daniel Mitma, titulado “Macintosh: asedios al misterioso personaje de *Ulises*”, aborda la problemática del enigmático *Hombre de Macintosh* y busca reconstruir la identidad y el origen del personaje, concluyendo que el fantasma (especialmente su aparición hacia el final del capítulo diecisiete, “Ítaca”) no sería otra cosa que la proyección de una psique de una figura espectral, de “un personaje en cuyo flujo de consciencia hemos vagado tanto tiempo [durante la lectura] sin darnos cuenta [de su presencia]”.

Considerando lo planteado por el narrador peruano Carlos Eduardo Zavaleta, en una conferencia de 1988 sobre Joyce (publicada posteriormente en *Estudios sobre Joyce y Faulkner*, UNMSM, 1993), y en las observaciones del crítico literario Novillo-Corvalán, en el ensayo “Dedalus, Bloom y Oliveira: simetrías en los personajes de *Ulises* y *Rayuela*”, de Edward Medina Frisancho, se pone en evidencia no solo la relación entre los protagonistas de *Ulises* y *Rayuela* (1963), la célebre novela de Julio Cortázar —es decir, las *simetrías* entre Dedalus-Bloom con Oliveira, por un lado, y por otro, entre Molly y la Maga—, sino también la de los elementos existentes que establecen la relación (una *simetría*) entre ambas y que componen diversos aspectos de *lo narratológico*, tales como la polifonía, los escenarios urbanos que son transitados por errantes, la experimentación a nivel de lenguaje y estructura, al punto de hacer de Horacio Oliveira (el héroe cortazariano) tan solo un epígono de Leopold Bloom (el héroe joyceano), y así sucesivamente.

En el ensayo “Joyce, Dedalus y Bloom desde el exilio” de Óscar Gilbonio Navarro se aborda la noción de *exilio* y la preclara condición de *exiliado* para establecer una línea

entre dos de los protagonistas (Dedalus y Bloom) y el autor. Se trata de un exilio aparente, puesto que, de uno u otro modo, los tres se encuentran indefectiblemente enraizados a Dublín, ciudad natal. En Joyce, se trata de un recuento biográfico que explica las razones de su largo autoexilio a los veintidós años, en 1904, que duraría hasta 1941, año de su muerte, en Zúrich; mientras que en Dedalus (Telémaco) es, más bien, un extrañamiento interior e intelectual con respecto de su propia cultura (religiosa, local y familiar), su ciudad y su entorno social y político, y se encuentra planeando su exilio fuera de Irlanda; y por su lado, Bloom encarna lo errante y el desajuste social, y es percibido por su entorno como tal.

Hasta la fecha, no ha sido publicada en el Perú una obra enfocada específicamente en la monumental novela de Joyce de modo sistemático, por lo que *Nueve acercamientos a Ulises de James Joyce en el centenario de su publicación* es un libro que viene a suplir un inexplicable vacío. Porque la salud de una tradición local también depende de la exposición y comprensión de otras tradiciones literarias e idiomas (en este caso, prosística, novelística, vanguardista, europea, irlandesa y en inglés) por parte de su cerrado universo de lectores, un libro de esta naturaleza incide críticamente en la actividad de lectores y escritores. Al primer grupo le muestra los caminos marginales y experimentales por los que la ficción puede transitar, sin dejar de ser en ningún momento una aguda crítica, una que no está sujeta a ningún sistema de pensamiento, sino a la volición racional e irracional del propio autor, a su fingimiento e instrumentalización de la ficción. Al segundo grupo, el de escritores, que abarca al primero, le muestra un camino casi infinito de posibilidades para la libre invención verbal: revela que la creación literaria, para manifestar la verdad de la naturaleza humana, es muchos juegos y muchos caminos posibles: *un ramal de narraciones posibles*, y que la tradición es aún hoy un manante de ficciones que revelan el humano corazón. Por eso *Ulises* es a la vez un nudo y una encrucijada: a la vez un cruce de asedios y patrones enlazados, como en un quipu.

El volumen editado por De Lima pone esto en evidencia. Los ensayos que componen el libro preparan la escena, ponen sobre el tablero las fichas y nos disponen al juego: de tal modo, que determinan los elementos básicos que conforman esta compleja obra de narrativa experimental, de la que nunca se acaba de decir lo suficiente, y nos alienta a darle una lectura sistemática. Se trata, entonces, de un libro que apostilla excelentemente una obra que, para ser adecuadamente leída, exige un ramal de conocimientos y referencias documentales que ponen todo en perspectiva. Una novela que debiera ser estudiada ampliamente a nivel local y que halla en *Nueve acercamientos a Ulises de James Joyce en el centenario de su publicación* su guía y acompañante: la primera piedra en la bibliografía peruana dedicada enteramente al estudio de esta monumental obra del genio irlandés.

HACIA UNA NUEVA LECTURA DE LOS HERALDOS NEGROS

Camilo Fernández Cozman. Fondo Editorial de la Universidad de Lima. (2022)

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2022.n008.6168>

Sergio Luján Sandoval

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

En el centenario de *Trilce* (1922) cabría preguntarse: ¿Por qué publicar un libro sobre *Los heraldos negros*, primer poemario de César Vallejo? ¿Qué potencias discursivas, qué cuestionamientos y qué fricciones laten en su entramado textual? ¿Hay vasos comunicantes entre los LHN¹ y *Trilce*? Para intentar responder a estas (y otras) inquietudes, pero también para deslizar y arriesgar lecturas, el crítico literario Camilo Fernández Cozman ha dado a conocer su más reciente investigación, titulada: *Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros*.

En la introducción, el autor plantea que “en *Los heraldos negros* existe el funcionamiento de metáforas orientacionales y personajes que evidencian la pugna entre los diversos estilos de pensamiento” (p. 11). Además, reconoce que, aun cuando las fuentes críticas sobre la obra poética de Vallejo son vastas, es necesario recuperar opiniones, comentarios y análisis, pues “[N]inguna interpretación parte del vacío: bebe del manantial de otros enfoques que se enmarcan en el río de la historia” (p. 12). Así, Camilo Fernández pergeña un recorrido de las aproximaciones a los LHN en diferentes décadas. Por ejemplo, reconoce a Antenor Orrego, a José Carlos Mariátegui y a Estuardo Núñez como los primeros exégetas que se acercaron a la obra de Vallejo hacia finales de las décadas del diez, del veinte y del treinta del siglo pasado, respectivamente. Más adelante, en los años cincuenta, se destaca la relación vida-obra del poeta en los estudios de Luis Monguió, Antenor Samaniego y André Coyné.

Luego, en la década del sesenta, se advierte una postura alineada a la estilística (Giovanni Meo y Xavier Abril) y otra a la biográfica (Juan Espejo). Seguidamente, en los años setenta, el docente sanmarquino subraya una óptica intertextual (Julio Ortega y Jean Franco), una de carácter fenomenológico-estilístico (Alberto Escobar) y una tercera orientada a la lectura en clave filosófica (Américo Ferrari). En lo que respecta a los años ochenta, se enfatiza en trabajos sobre el expresionismo en diálogo con el indigenismo en LHN (Roberto Paoli), así como el proceso de la lírica vallejana (José Buxó). Enseguida, en los años noventa se visibilizan trabajos capitales como los de Ricardo González Vigil, Jorge Kishimoto, David Sobrevilla y André Coyné. Finalmente, en lo concerniente

1 En adelante, para mencionar a *Los heraldos negros* me ceñiré solo a sus iniciales, es decir, LHN.

al presente siglo, Camilo Fernández reconoce, cuando menos, ocho ópticas, y es en la cuarta donde él se ubica; a saber: la perteneciente a la Retórica General Textual.

Demarcadas las lecturas previas, en el primer capítulo se realiza una aproximación a la gestación de *LHN*. De esta manera, el autor reconoce tres antecedentes en la tradición literaria peruana para dicho poemario: Mariano Melgar (por su acercamiento al mundo andino), Manuel González Prada (por la conciencia crítica del poeta moderno) y Abraham Valdelomar (por la inserción de la temática de la cotidianidad del hogar provinciano). A su vez, no se coloca entre paréntesis las otras fuentes de las que bebe Vallejo: el romanticismo y el positivismo (presentes en la tesis que el poeta sustentó en Trujillo en 1915), y el modernismo en tanto corriente estético-literaria y cuyos visos se aprecian en *LHN*. Es pertinente indicar que no se trata de una asunción pasiva o mecánica, sino, más bien, de apostar por un procedimiento cognitivo-afectivo que sospeche, critique y reformule creativamente lo que proviene de otras latitudes.

Sumado a ello, Camilo Fernández analiza brevemente algunos textos y va deslizando la siguiente idea: “[E]n *Los heraldos negros*, se produce la lucha entre tres estilos: el romántico, el modernista y el vallejiano” (p. 37). Otro acierto de este capítulo es haber reconocido el papel cardinal que jugó la Bohemia de Trujillo —que después, alrededor de 1923, se llamaría Grupo Norte— respecto de *LHN*; por ello, es innegable la crítica que realizan Antenor Orrego, Alcides Spelucín y Juan Espejo Asturrizaga, la cual va a contrapelo de la que, desde *Variedades*, realiza Clemente Palma lapidando un poema enviado por Vallejo. En ese sentido, el juicio del filósofo cajamarquino es uno de los que más se recuerda y, por qué no, el más destacado a nivel de valoración estética para la época. Quizá por tal razón no se duda en sostener que Orrego fue “el iniciador de la investigación vallejana en nuestro país” (p. 43).

En el segundo capítulo, Camilo Fernández expone el marco teórico que emplea para analizar *LHN* y lo desarrolla sucintamente en cuatro bloques: i) pone de relieve la clasificación de metáforas en *estructurales*, *ontológicas* y *orientacionales* (propuesta de Lakoff y Johnson), y señala que estas últimas son las que se privilegia en *LHN*; ii) expone la tipología (léase clasificación) de los personajes en *metafóricos*, *metonímicos*, *sinécdoquicos* y *antitéticos*² (propuesta de Bottirolí), y también la noción de *campos figurativos* (propuesta de Arduini); iii) sostiene que las voces del enunciado poético son de naturaleza ficcional y se refiere a ellas como interlocutores, reconociendo las figuras de *locutor personaje*, *locutor no-personaje*, *alocutario representado* y *alocutario no-representado* (propuesta de Fernández); y, por último, iv) desarrolla los estilos de pensamiento, los cuales son *separativo*, *distintivo* y *confusivo* (propuesta de Bottirolí).

2 Camilo Fernández Cozman (2022), basándose en la categoría de “provincias figurales” de Giovanni Bottirolí, agrega el personaje antitético y lo ejemplifica en Hamlet, ya que este se debate “entre el ser y no ser; actuar y no actuar; vivir o suicidarse” (p. 53).

En el tercer capítulo, el crítico se centra en las tres primeras secciones de *LHN*: “Plafones ágiles”, “Buzos” y “De la tierra”. Lo que se busca es detectar cómo bregan entre sí el estilo separativo (de una lógica rígida y disyuntiva) y el distintivo (de una lógica que supone una inteligencia estratégica y conjuntiva). En ese sentido, Camilo Fernández sostendrá que, aunque en las tres primeras secciones de *LHN* prima el estilo separativo (asociado a la lógica romántica y modernista), en algunos poemas de dichos apartados “comienza a predominar el estilo distintivo vallejiano” (p. 73), vinculado al registro de la oralidad y al tono coloquial. Para ello, el autor refuerza su hipótesis y demuestra que, por un lado, en “Avestruz” se advierte el triunfo del estilo separativo y de la cosmovisión de cuño romántico; y, por otro lado, que en “El palco estrecho” existe una tensión entre el estilo separativo (que dialoga con el modernismo) y el distintivo-vallejiano en el verso “Ves? Los otros, qué cómodos, qué efigies. / Más acá, más acá!”, donde se dejan ver las fisuras de las coordenadas modernistas.

El cuarto capítulo sigue una lógica similar al anterior y se ocupa de las tres secciones restantes: “Nostalgias imperiales”, “Truenos” y “Canciones del hogar”. Sobre los estilos de pensamiento, el autor sostiene que en “Nostalgias imperiales” se aprecia “la pugna entre el *estilo separativo* y el *distintivo*” (p. 77), donde el primero está asociado a la óptica indianista, que idealiza a la colectividad incaica, y el segundo, por su parte, relacionado a la concepción indigenista; sin embargo, considero que este último juicio resulta espinoso³. En “Truenos”, en cambio, “aparece con mucha intensidad el *estilo confusivo*” (p. 78), lo que se percibe a raíz del caos y de las multiplicidades en el sentido de la fractura del yo y de la concepción de la muerte. En “Canciones del hogar”, se detecta “una mayor cercanía a la poética vanguardista y la preeminencia del *estilo confusivo*” (pp. 79-80). Por último, el capítulo culmina con el análisis de dos poemas claves (“El pan nuestro” y “Los pasos lejanos”) subrayando las metáforas orientacionales, los locutores (léase personajes), los estilos de pensamiento y la cosmovisión de cada texto.

Llegado a este punto, se analizaron las seis secciones de *LHN*; no obstante, considero que hubiera sido interesante centrarse en más poemas que sigan tornando orgánica la idea respecto de la lucha de los estilos de pensamiento. Pese a ello, un aporte indiscutible se encuentra en los tres capítulos finales, pues se compara *LHN* con otros textos: en el quinto capítulo, se lo contrasta con *La canción de las figuras* de Eguren; en el sexto, se hace lo propio con *Alma América* de José Santos Chocano; y, por último, en el séptimo se lo confronta con dos poemas de Valdelomar. Así, el eje central del capítulo cinco es revelar cómo, en las poéticas egureniana y vallejiana, se percibe

3 El autor reconoce una “transculturación poética”. Si bien esta afirmación puede echar luces interesantes sobre Vallejo, quizá debió profundizarse y ver si realmente el componente andino en Vallejo se presenta como un sustrato poderoso o si es, en todo caso, un elemento que se diluye.

“la escritura del suicidio y la especialización del poeta en la modernidad” (p. 95). Para ello, escoge de manera ilustrativa dos textos: “Las puertas” y “Los anillos fatigados”. En ambos, los aspectos mencionados vibran de forma vital en los siguientes versos: “Se cierran las puertas/ con sonido triste y obscuro;/ se cierran las puertas/ del Futuro.” y “¡hay ganas de quedarse plantado en este verso!”, donde se reflexiona sobre el fracaso de la escritura, lo cual se dice y se ejecuta en el propio poema.

El capítulo seis se ocupa de la visión de Chocano y Vallejo respecto del mundo andino. A pesar de ser uno de los apartados más amplios del libro y donde Fernández expone una operativa e interesante división del tratamiento del referente amerindio en la lírica peruana (incaísmo, indianismo, vanguardismo poético indigenista y poesía andina), quizá resulte un tanto evidente que Vallejo permea mucho más en la naturaleza y en la subjetividad andinas, a diferencia de Chocano; es decir, mientras aquel “enfatisa que las civilizaciones amerindias están al mismo nivel que la occidental” (p. 116), Chocano edulcora sus poemas y ensalza a Occidente en desmedro de los sujetos andinos, a quienes infantiliza y feminiza peyorativamente como subjetividades silentes. Empero, destaco el análisis comparativo entre “Seno de reina” e “Idilio muerto”; así como el hecho de que Fernández no se detiene en su objeto de estudio para destacar solo sus virtudes estéticas, sino también para cuestionar sus limitaciones; por ejemplo, el derramamiento del discurso colonial en los poemas de Chocano.

El séptimo capítulo se centra en la poesía de Abraham Valdelomar y LHN para observar cómo ambos escritores “emplean referencias bíblicas, pero con intencionalidades disímiles” (p. 123). Este apartado, aunque corto, pone *vis à vis* “El hermano ausente en la cena de Pascua” y “La cena miserable”, textos que, sin duda, forman parte de la heterogénea tradición literaria en el Perú. Valiéndose del análisis interdiscursivo, el crítico sanmarquino afirma que en el poema de Valdelomar lo que más gravita es la ausencia del hermano en la cena familiar; en el de Vallejo, en cambio, la noción de la cena (con fuertes reminiscencias bíblicas) se utiliza para realizar una crítica política de las injusticias latentes en la sociedad y en el mundo. A su vez, se comparan otros dos textos que comparten el mismo título (“Nocturno”) y el autor enfatiza en el de Valdelomar toda vez que el de Vallejo “se solaza con la sinestesia de cuño simbolista” (p. 130).

Para concluir, me gustaría destacar la accesibilidad del lenguaje que utiliza Camilo Fernández Cozman. Con ello no pretendo afirmar que el autor no se encuentre en condiciones de escribir —como se dice coloquialmente— “en difícil”; antes bien, sostengo que una de las características de sus trabajos es preocuparse por no discurrir a través de un sendero donde el metalenguaje, muchas veces, empaña y oscurece el sentido de lo que se pretende revelar. Por tal motivo, este libro-ensayo es una contribución valiosa tanto para la comunidad académica como para aquellos que se interesen por la ópera

prima de César Vallejo. Gracias a una prosa ágil, a un manejo riguroso de la teoría literaria y a una creatividad que descuella en algunas interpretaciones, Fernández plantea lecturas interesantes y, por momentos, arriesgadas (y por ende pasibles de ser repensadas); sin embargo, está también en las nuevas canteras de críticos literarios la responsabilidad de seguir nutriendo el flujo vital de los estudios vallejanos.

APACIGUAR A HITLER: CHAMBERLAIN, CHURCHILL Y EL CAMINO A LA GUERRA

Tim Bouverie. Editorial Debate. (2021)

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2022.n008.5978>

Mauricio Rafael Gálvez Carcelén
Universidad de Lima

El apaciguamiento, en sí mismo, puede ser bueno o malo de acuerdo con las circunstancias. El apaciguamiento originado en la debilidad y el miedo es inútil y fatal. El apaciguamiento originado en la fuerza es magnánimo y noble, y puede ser el mejor y, quizás, el único camino hacia la paz mundial.

(Churchill, como se citó en Thorpe, 2004, p. 142)

La fragilidad de la paz internacional se ha manifestado en diversos momentos del siglo xx, centuria que ha fascinado a diversos historiadores. Esto se pudo observar en la insistencia de líderes políticos europeos por diseñar un parteaguas que asegurase la paz mundial; particularmente tras la Gran Guerra, la cual, de acuerdo con Eric Hobsbawm, fue un evento traumático para el concierto de potencias europeas que la protagonizaron. De allí la patente premura de Francia y el Imperio Británico, naciones que hasta entonces habían sido garantes del equilibrio internacional de potencias, de lidiar con el avance geopolítico acelerado del Tercer Imperio Alemán.

A lo largo de sus veinticinco capítulos, Tim Bouverie discute las motivaciones de los políticos británicos en los últimos tres años del periodo Entreguerras (1918-1939) para negociar con Adolf Hitler y sus pretensiones territoriales. Una postura que, a la luz del infierno que se desencadenó tras la invasión alemana de Polonia en 1939, resulta censurable, en su momento fue sinónimo de sensatez. El historiador del Christ Church College de Oxford define al apaciguamiento como “la serie de intentos del Reino Unido y Francia para evitar la guerra haciendo concesiones ‘razonables’ a los alemanes y los italianos durante la década de 1930” (Bouverie, 2021, p. 14). Mediante un meticuloso trabajo de archivo —periódicos, minutas ministeriales, diarios personales, tesis, artículos, documentos oficiales, entre otros—, Bouverie no rehúye a la polémica que enfrasca a la política de apaciguamiento: ¿desastre diplomático que condujo al conflicto más letal de la historia, o una idea noble con raíz en el coraje y sentido común? Asimismo, transporta dicha problemática a escenarios más contemporáneos como la Crisis de Suez (1956), las Malvinas (1982), la Guerra del Golfo (1991), y las guerras de Kosovo (1999) e Iraq (2003) empleados por muchos para justificar intervenciones preventivas, en lugar de una postura pasiva como aquella de los años treinta.

A comienzos de la década del treinta, la imagen mítica y heroica de Winston Churchill estaba muy lejos de cristalizarse. En los claustros del *establishment* político británico aún rondaban los fantasmas de Churchill: sus malas decisiones cuando primer lord del Almirantazgo durante la Primera Guerra Mundial, y opiniones sobre la administración británica de la India. No obstante, pronto sería, junto con el destacado diplomático Anthony Eden, una de las principales voces críticas de la política internacional aplicada por el Gobierno Británico.

Tim Bouverie sostiene la premisa de que el apaciguamiento que emprendieron los gobiernos de Stanley Baldwin (1935-1937) y, más notablemente, Neville Chamberlain (1937-1940) se justificó en la memoria de los horrores de la Primera Guerra Mundial y las numerosas muertes registradas en el bando británico; episodio cuya repetición se debía evitar a toda costa. Fue durante la segunda mitad de la década en cuestión cuando ocurrieron importantes episodios en el continente que pusieron a prueba la diplomacia de las viejas potencias europeas, lideradas por el Reino Unido. El fascismo ya había penetrado en Italia y Alemania, y también se encontraba enfrascado en una guerra civil contra el comunismo en tierras españolas. Mientras la tiranía soviética sojuzgaba y se expandía por Europa oriental, los nuevos imperios fascistas también harían lo mismo.

Como explica Peter Clarke (2004), la Sociedad de Naciones no solo fracasó en garantizar el cumplimiento alemán de las disposiciones del Tratado de Versalles, sino que continuó cayendo en el desprestigio al no poder evitar ni solucionar importantes crisis que solo confirmaron el poder de las nuevas potencias; conflictos como la invasión japonesa de Manchuria (1931), la invasión italiana de Abisinia (1935), la Guerra Civil Española (1936-1939), la remilitarización alemana de la Renania (1936) y la posterior invasión de Checoslovaquia (1938) (pp. 185-189). Estas dos últimas violaron Versalles y el Tratado de Locarno. Gran Bretaña, actor crucial de la sociedad, defendió la postura de negociación y, en algunos casos, se mantuvo al margen.

El gobierno del primer ministro Neville Chamberlain y su ministro de Relaciones Exteriores, Edward Wood, vizconde Halifax, buscaron los espacios necesarios para dialogar y negociar con el Tercer Imperio Alemán y, esperanzados, contar con su compromiso de no llevar a Europa a una nueva conflagración. Sin embargo, los vientos habían cambiado notablemente en 1938. Las pretensiones de Hitler ahora encendían todas las alarmas en la vieja y soberbia alta diplomacia europea. La obra de Bouverie se une a los debates historiográficos recientes que, alimentados por el revisionismo histórico, buscan dar nuevas luces sobre los alcances y limitaciones de la polémica cumbre de Múnich (septiembre de 1938), la cual suele considerarse como la última oportunidad, y perdida, para frenar el avance del régimen nazi sobre Europa. Luego de la anexión de Austria al Reich alemán en marzo de 1938, el siguiente objetivo de Adolf

Hitler era incorporar los sudetes checoslovacos (límitrofes con Alemania) a su territorio; proceso que ya se encontraba en marcha y ejercía presión militar en la región. Chamberlain y Edouard Daladier, el premier francés, intervinieron para solucionar la crisis y, con la mediación del dictador italiano Mussolini, participaron de la cumbre de emergencia. Sin contar con la presencia —ni anuencia— de los checoslovacos, Gran Bretaña y Francia ceden los sudetes a Alemania, y Adolf Hitler firma un documento comprometiéndose a no invadir el resto de Checoslovaquia. Chamberlain es recibido de vuelta en Londres como un héroe, orgulloso de su hazaña diplomática y por haber logrado “paz para nuestra era” (Faber, 2008, p. 7), cuando, en realidad, se había dado un paso más hacia una nueva guerra mundial.

La también llamada “traición de Múnich” fue aplaudida en su momento, pero no tardó en mostrar sus limitaciones. Como señala Bouverie, los “fantasmas del apaciguamiento” (capítulo 23) aterrorizarían a europeos y británicos por igual cuando el Imperio Alemán invadió el resto de la ya golpeada Checoslovaquia en los meses subsiguientes. Prontamente, Polonia cayó en el radar del Reich alemán, y la alta diplomacia británica y francesa mediaron para darle un ultimátum a Hitler. Sin embargo, su autoridad a nivel continental se encontraba sumida en el descrédito. El canciller alemán hizo caso omiso a su advertencia e intervino militarmente en septiembre de 1939, a un año del fracaso diplomático del apaciguamiento en Múnich.

La suerte estaba echada y lo que inicialmente había sido una política ampliamente popular —tanto entre políticos como entre los ciudadanos de a pie— y asociada con el sentido común, pasó a ser sinónimo de oprobio. Como ejemplo de ello, Tim Bouverie hace mención del texto controversial *Guilty Men* (1940), producto de la pluma de autores de diversas tiendas políticas y en cuyas páginas se atacó a figuras públicas como Neville Chamberlain y altos diplomáticos, tales como el vizconde Halifax y sir Samuel Hoare. Finalmente, el autor señala que, tras la Crisis de Múnich, la marea había cambiado completamente y la postura crítica de Winston Churchill y Anthony Eden demostró ser acertada: imposible negociar con personajes como Adolf Hitler y Benito Mussolini. Sin embargo, no escatima en advertir que, a pesar del evidente fracaso del Acuerdo de Múnich, sí permitió que Gran Bretaña y sus aliados ganaran un poco de tiempo para movilizarse y rearmarse para la guerra.

REFERENCIAS

- Cato. (1940). *Guilty Men*. Victor Gollancz LTD.
- Clarke, P. (2004). *Hope and Glory: Britain 1900-2000*. Penguin Books. <https://azidasi.files.wordpress.com/2014/08/hope-and-glory-britain-1900-2000.pdf>
- Faber, D. (2008). *Munich: The 1938 Appeasement Crisis*. Simon and Schuster.

Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo xx*. Editorial Crítica. https://cronicon.net/paginas/Documentos/Eric_Hobsbawm_-_Historia_del_Siglo_XX.pdf

Thorpe, D. R. (2004). *Eden: The life and times of Anthony Eden. First earl of Avon, 1897-1977*. Pimlico.

48 ½

Gabriel Quispe Medina. Editorial La Strada, 2022

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2022.n008.6169>

José Carlos Cabrejo
Universidad de Lima

La relación de Gabriel Quispe Medina (1975) con el cine es una larga historia, y de muchos matices. Actualmente, dirige el programa *online* de música *Amarcord* y la página *Cineastas*. Ha sido editor de la web *Cinencuentro* y de la revista de cine *Butaca*, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha participado en libros compilatorios como *Rondas, fanfarrias y melancolías. Aproximaciones a la obra de Federico Fellini*. Ha escrito para las revistas especializadas *La Gran Ilusión*, *Ventana Indiscreta*, *Tren de Sombras* y *Godard!*. También para los periódicos *El Peruano* y *Diario 16*. Además, fue productor asociado del largometraje *Blanquiazul, el sentir de una nación* (2015), y ya está preparando un documental sobre la pandemia.

En 48 ½, Quispe Medina sigue acercándose al cine, pero a través de las palabras, de los versos, de un poemario que desde el título establece una intertextualidad con 8 ½ (1963), el clásico de Federico Fellini. Como el protagonista del filme italiano, llevado a la pantalla por Marcello Mastroianni, el yo poético de este libro vive el mundo como una puesta en escena, como una ficción, como fenómeno cinematográfico. Y en eso se parece a ciertos personajes de nuestra narrativa, como el Rafael Delucchi de *Sueños bárbaros*, la novela de Rodrigo Núñez Carvallo. Y, por supuesto, al Buster Keaton de *Sherlock Jr.* (1924), a la Mia Farrow de *La rosa púrpura del Cairo* (*The Purple Rose of Cairo*, 1985) de Woody Allen, o al Hidetoshi Nishijima de *Cut* (2011) de Amir Naderi.

En 48 1/2, el cine es un espacio, es el Xanadú de Howard Hughes ("EL OLVIDO") o es el territorio aventurero que alguien cercano desea recorrer, tal como se aprecia en "Josécarlos": "El primo que era muy nieto/ quería subir la montaña/ con el barco de Klaus Kinski/ en la selva peruana". Pero acaso ese cine del pasado, que tanto fascina a Quispe Medina, es el reflejo de un presente. El crimen de estos tiempos puede ser leído a través de los encuadres de *Psicosis* (*Psycho*, 1960) de Alfred Hitchcock, como se puede notar en "ENCUENTROS": "Cada barrio/ de manzanas inciertas/ cada confín donde termina la vista/ tiene un Norman Bates y una Marion Crane".

Pero ese cine del pasado es también la celebración del presente, de la compañía que descubre la magia del *slapstick*, y Quispe Medina lo proyecta en caligramas que muestran el dinamismo ascendente y descendente del ya referido Buster Keaton, y que uno

podría enlazar, como bien lo hace el poema que lleva el nombre del director de *El maquinista de La General* (*The General*, 1926), al Coyote de los *Looney Tunes*.

Las estrellas del cine son representadas en los versos de Quispe Medina como sujetos que experimentan con un doble, o lo padecen. En “Marilyn”, la estrella del Hollywood clásico une los opuestos dentro y fuera de los escenarios: “Tan diosa/ tan frágil/ tan producida en el set/ tan genuina en sus interiores”. Asimismo, en “CARY GRANT”, el actor es a la vez la imaginación de otro: “Cary Grant jugó al anfibio/ en las fantasías de otro británico/ el Hitchcock más glamoroso”. De pronto, Charlton Heston es en el presente lo contrario de quien fue en el pasado, y lidia con víctimas y victimarios de la cultura de las armas en “I HAVE A GUN”: “y se quedó rifle en mano para siempre. Infantes de uno y otro lado del gatillo lo saben bien”.

El cine también es el buen pretexto para que el poemario reflexione sobre nuestra relación con las pantallas y su tecnología, esa que parece difuminar los cuerpos a través de las redes sociales. En la mirada de Quispe Medina, el *selfie* es aquello “que amputó los brazos” (“EL OLVIDO”), y el miedo a las máquinas de Stanley Kubrick también transmite en los versos la amenaza al cuerpo, tal como se nota en “TERA-BYTE”: “Hasta que un HAL 9000/ termine de acechar/ y dé el último golpe de Estado”.

El cine en 48 ½ es un modo de comprender nuestra vida inmediata. Por eso es a su manera afín a Vallejo, tal como se nota en “MUCHÍSIMO QUE HACER”: “Sí, querido César, lo que falta hacer es muchísimo ayer, hoy y mañana”. “ETERNIDAD”, poema que lleva el nombre en español de la famosa y única película que realizó Óscar Catacora, quien nos dejó no hace mucho, trasluce esa preocupación por nuestro futuro y las muertes que nos llevarán hacia él: “El Perú/ recién abrirá los ojos/ cuando muchos se hayan cerrado/ para siempre”.

Hay una cálida y sonora magia en los versos de Quispe Medina, entrañable en su acercamiento al ser querido, al Perú, pero también a la música, y ello es notable en el poema “JOSÉ JOSÉ”, cuyos versos están dotados de una fuerza telúrica: “Las cuerdas de José José/ dóciles profundas interminables/ una cueva mágica/ que iluminaba la conciencia/ un pentagrama garabateado/ que parecía sismógrafo”. Parte del encanto del poemario también está en que no hay frontera entre las culturas “alta” y “baja”, solo la poesía más luminosa y oscura.

DATOS DE LOS AUTORES

ÁUREA ELISA ARICA SOLÓRZANO (LIMA, 1972)

Magíster en Educación con mención en Gestión de la Calidad, Autoevaluación y acreditación por la Universidad de San Martín de Porres, con la tesis "Capacitación en gestión de práctica reflexiva de docentes y el aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico, en estudiantes de un centro de idiomas". Licenciada en Educación por la Universidad Federico Villarreal. Coordinadora académica del Centro de Idiomas de la Universidad de San Martín de Porres, encargada de la formación y monitoreo docente. Sus temas de interés son la inteligencia emocional en la educación, la educación para la diversidad y estrategias para incrementar la participación en clase. Actualmente ejerce la docencia en la Universidad de Lima.

HERBERTH IVÁN ROLLER RIVERA (AREQUIPA, 1967)

Ingeniero industrial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene estudios de maestría en la Universidad del Pacífico (egresado de la maestría de Administración) y Case Western Reserve University (MBA y MSM-Information Systems). Adicionalmente tiene un diplomado en marketing de la PUCP y de Narrativa Creativa del CC PUCP. Tiene amplia experiencia laboral en el área de gestión empresarial; principalmente en sistemas de información, comercial y desarrollo de proyectos. Actualmente se dedica a la docencia y a la investigación. Ha colaborado en la revista *Pie de Página* (Universidad de Lima) y también ha con la revista *Tecnología Minera*, para la cual escribió varios artículos económicos.

ENVER LUIS TERRAZAS NÚÑEZ (IQUITOS, 1990)

Bachiller y Licenciado en Psicología por la Universidad Ricardo Palma, egresado de la Maestría en Estadística Aplicada de la Universidad Nacional Agraria La Molina y con grado de Master of Science en Psicología Social Aplicada de la Universidad de Groningen. Se especializó en el diseño de investigación en ciencias de la salud, ciencias sociales, y en la evaluación y diseño de programas sociales. Actualmente es docente a tiempo completo de la carrera de Psicología en la Universidad María Auxiliadora y consultor particular en temas sociales. Anteriormente, se desempeñó en cargos de atención primaria y coordinación (psicólogo en centros de salud y proyectos comunitarios).

MARTÍN MAC KAY FULLE (LIMA, 1973)

Arqueólogo licenciado por la Pontificia Universidad Católica del Perú y candidato a la Maestría de Museología y Gestión Cultural de la Universidad Ricardo Palma. Asimismo tiene Diplomados en Historia Universal especializado en religiones por la Academia Mexicana de la Historia. Tiene más de veinte años de experiencia en proyectos de investigación, evaluación, rescate y monitoreo arqueológico en diversas partes del país, publicando y exponiendo gran parte de sus trabajos tanto en el Perú como en el extranjero. Lleva más de 20 años de docencia en el ámbito universitario, preuniversitario y escolar en instituciones de prestigio como la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad del Pacífico, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y actualmente en la Universidad de Lima, en donde se desempeña como profesor del Programa de Estudios Generales y la Facultad de Comunicaciones.

MAITE ANAÍS OLAVARRÍA CEDANO (LIMA, 1991).

Bachiller de Arte y Diseño empresarial en la Universidad San Ignacio de Loyola. Actualmente se desempeña dictando clases personalizadas y talleres de dibujo como pintura.

LUIS ERNESTO TELLO VIDAL (LIMA, 1961)

Bachiller, licenciado y magíster en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Doctor en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Docente en el Programa de Estudios Generales, la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas de la Universidad de Lima.

PAULA RAMOS PIZA (LIMA, 1979)

Licenciada en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magister en Literatura Hispanoamericana por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha realizado una tesis sobre la posmodernidad y la reflexión sobre la cultura en *Cuentos de Extremo Occidente* de Rodolfo Hinostroza y otra acerca del humor en *Redoble por Rancas* de Manuel Scorza. Publicó artículos en *Lhymen* y en la *Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta*. Ha participado en diversos coloquios y congresos académicos. Obtuvo el Premio de Apoyo a la Investigación para Estudiantes de Posgrado de la PUCP. Es profesora de Argumentación en la PUCP y de Lenguaje y Comunicación en la Universidad de Lima.

CAMILO RUBÉN FERNÁNDEZ COZMAN (LIMA, 1965)

Doctor en Literatura Peruana y Latinoamericana por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha publicado, entre otros libros, "Interculturalidad y sujeto migrante en la poesía de Vallejo, Cisneros y Watanabe" (2016) y "Hacia una nueva lectura de Los heraldos negros" (2022). Es miembro de número de la Academia Peruana de la Lengua y vicepresidente de la Asociación Latinoamericana de Retórica. Dirige la revista "Metáfora" recientemente indexada en Scopus. Ha obtenido una mención honrosa en el Premio Copé de Ensayo en el 2010 y en el 2014; y el Premio al Mérito Científico en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en tres ocasiones: 2004, 2006 y 2013. Obtuvo el Premio de Ensayo "Vallejo Siempre" en el 2014, entre otras distinciones.

CONVOCATORIA EN LÍNEAS GENERALES

NÚMERO 9 (julio del 2023)

EL NUEVO MAPA POLÍTICO DE AMÉRICA LATINA

Es indudable que los últimos tres años representan en América Latina un cambio político significativo cuyas consecuencias, en más de un caso, son difíciles de prever. ¿Cómo se explica esta coyuntura? ¿Qué problemas de representación política pueden servir para descifrar un presente para muchos desconcertante? ¿Cómo afectará a las economías de la región un pronunciado viraje hacia la izquierda como el que estamos empezando a vivir? En base a estas interrogantes, convocamos a la recepción de resúmenes de trabajos que se encuentren dentro del siguiente espectro temático:

1. Crisis de partidos políticos en la región.
2. Crisis de representatividad.
3. Ciudadanos despolitizados versus ciudadanos militantes.
4. La cuestión económica. Efectos a corto, mediano y largo plazo. Lo predecible y lo impredecible en materia de economía.
5. Gobernabilidad e incertidumbre.
6. Cambio de manos en la corrupción. ¿Más de lo mismo?
7. ¿Qué hacemos con la política? Nuevos escenarios, nuevas direcciones. ¿Hay formas de corregir un viejo sistema? ¿Cuáles?
8. La demanda por un "centro", contra todo radicalismo.

EDICIÓN 10 (diciembre del 2023)

FILOSOFAR HOY

Nuestra casa de estudios albergará un importante Congreso de Filosofía y esa es una magnífica oportunidad para preguntarse por la actualidad y la pertinencia del quehacer filosófico en una sociedad como la nuestra. La filosofía, contra lo que se piensa, tiene una importantísima presencia en el ámbito vital e intelectual de las personas, es capaz de abarcar situaciones simples y cotidianas hasta profundas reflexiones sobre la ética, la política, el pensamiento, la educación y la misma condición humana. Teniendo en cuenta

esto, convocamos a los interesados a presentar sus resúmenes para evaluación en los siguientes temas:

1. Filosofía para la vida cotidiana.
2. Nuevas perspectivas de la ética.
3. Ética y medios de comunicación.
4. Ética y política.
5. Ética y ciudadanía
6. El papel de la filosofía en la educación.
7. ¿Cómo educar en valores? Experiencias pedagógicas.
8. La función de la filosofía en el mundo actual.

DOSIER
PANDEMIA, POSPANDEMIA:
PENSAR LA EDUCACIÓN

La educación virtual: logros, desafíos
pendientes, búsqueda de un balance.

El rol de los docentes. Nuevos perfiles
Perspectivas de la educación superior
pospandemia

El efecto de las áreas verdes urbanas
en el desempeño académico en un
contexto de pandemia

ARQUEOLOGÍA

Los egipcios etnógrafos del pasado:
las civilizaciones y su mirada del otro

GLOBALIZACIÓN

El Perú en el proceso de integración
de América Latina de 1960 a 1990.
Participación del Perú en dos
organizaciones regionales: la
Asociación Latinoamericana de Libre
Comercio (ALALC) y el Acuerdo de
Cartagena

LITERATURA

La pérdida de vínculos y la disolución
del sujeto en *Cuentos de Extremo*
Occidente de Rodolfo Hinostroza

5 metros de poemas de Carlos Oquendo
de Amat y *Trilce* de César Vallejo: la
metáfora distintiva frente
a la antítesis confusiva

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

*La distinción silenciosa: clases sociales
y divisiones simbólicas
en el Perú.* Mauricio Rentería
y Patricia Zárate

*Caso abierto. La novela policial peruana
entre los siglos xx y xxi.* Alejandro Sust
y José Rodríguez Güich.

*Nueve acercamientos a Ulises de James
Joyce en el centenario de su publicación*
(2022). Paolo de Lima

*Hacia una nueva lectura de Los
heraldos negros* (2022). Camilo
Fernández Cozman.

*Apaciguar a Hitler: Chamberlain,
Churchill y el camino a la guerra* (2021).
Tim Bouverie.

48 ½. Gabriel Quispe Medina.