

LETRAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
ÓRGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"



67

LETRAS



67

LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA, (2do. Semestre 2003)

ISSN: 0459-1283

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**

Director	Cristian Sánchez
Subdirector de Docencia	Headline Arias
Subdirector de Investigación y Postgrado	Silvana Messori de Negrete
Subdirector de Extensión	Angel Flores
Secretaría	Anselmo Mendoza
Coordinador General de Investigación	Sergio Serrón

**CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"**

Consejo Directivo:

Coordinador: Sergio Serrón Martínez

RESPONSABLES DE ÁREA

Estudios Lingüísticos	Minelia Villalba de Ledezma
Estudios Literarios	Luislis Morales
Documentación	José R. Simón
Publicaciones	Anneris Pérez de Pérez
Taller de expresión Literaria	José Adames
Jefe del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín	Luis Flores Giraldo

Investigadores: Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Anneris Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Henry Rumbos, Carmen López, Haydée Zambrano, Eva González, Roberto Limongi, Luislis Morales, Luisa Enríquez, Angélica Silva.

Personal de Secretaría Carmen Rojas
Odalys Mata

LETRAS es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.

- **INDEXADA** en: -Ulrich's International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts, Cleaninghouse on Languages and Linguistics (ERIC), Latindex y Redalci.
- **REGISTRADA** en el Registro de Publicaciones de Publicaciones Científicas del Conicit con el N° 19990212, y en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCIT.
- ISSN: 0459-1283
- **ARBITRADA:** tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.
- **DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL:** mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

LETRAS no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

-Edición: dos números al año. / PVP: Bs. 7.500,00

-Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarios y pedagógicos.

-Correspondencia: Revista **LETRAS** - CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, Paraíso, Caracas, 1020, Venezuela.

letras@ipc.upel.edu.ve

Depósito legal: pp. 195202DF47

LETRAS es una publicación cofinanciada por FONACIT (Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT Rev 20011003676) y por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

Director Artístico: Luis Domínguez Salazar. Artista Plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional, creador de la portada de la Revista Letras.

Impreso en Venezuela por: Italgáfica, S.A.

Diseño Gráfico: Florencia Zabala

**LETRAS No. 67 – Segundo Semestre 2003
(ISSN 0459-1283)**

Director: Sergio Serrón M.

Coordinadora: Anneris Pérez de Pérez (annerisgricel@hotmail.com)

Producción y montaje: Anneris Pérez de Pérez y Carmen Rojas

Correspondencia y Canje: Odalis Mata

Consejo de Arbitraje: Beatriz Arrieta de Meza (LUZ), Yajaira Palencia (UPEL-IPC), Elizabeth Sosa (UPEL – IPC), Luislis Morales (UPEL-IPC), Mercedes Sedano (UCV), José Adames (UPEL-IPC), Liduvina Carrera (UCAB), Luis Flores (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL-IPM), José Cruz (UPEL-IPC), Freddy Monasterios (UPEL-IPC), Damaris Vásquez (USB-Núcleo Litoral), Raúl Millán (UPEL-IPC), Yolanda Pérez (UPEL-IPC), Rudy Mostacero (UPEL-Maturín), Marlene Arteaga (UPEL-Siso Martínez), Héctor León (UPEL-IPC), Norma González de Zambrano (UPEL-IPC), Rita Jáimez (UPEL-IPC).

Consejo Editorial: Anneris Pérez de Pérez, Rita Jáimez, Nileyda Mendoza, Neudys Rada, Luislis Morales, Yadira Herrera, José Rafael Simón, María Elena Díaz, Élica León (Traductora).

TABLA DE CONTENIDO

Tomás Segovia: Hacia una poética del Fuego y la Piedra	9
Juan Pascual Gay	
Globalización y cambio lingüístico: Nuevas dimensiones del español hablado en Venezuela	47
Godsuno Chela-Flores	
Estrategias para la construcción del resumen. Un estudio con docentes en servicio	73
Stella Serrano de Moreno	

La travesía expresiva: Concierto Barroco , de Alejo Carpentier y el problema cultural del criollo americano	113
Einar Goyo Ponte	
Algunas variaciones lingüísticas en las lenguas en contacto: Guajiro-español.	143
Luis Oquendo	
Una lectura mítica de La Mano junto al Muro de Guillermo Meneses	161
Luislis Morales Galindo	
Notas y reflexiones Críticas Postulados para una estrategia institucional educativa en América Latina y el Caribe Una visión desde el pensamiento complejo	175
Reseñas Los funerales de Garciamárquez y otros relatos de José Adames	197
Alí E. Rondón	
Y latinoamérica inventó la telenovela de José Ignacio Cabrujas	201
José Rafael Simón Pérez	
Colaboradores de la Revista Letras	205
Normas para la Publicación	209

TOMÁS SEGOVIA: HACIA UNA POÉTICA DE EL FUEGO Y LA PIEDRA

DR. JUAN PASCUAL GAY

(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS – CHILE)

Resumen

El propósito de estas páginas es estudiar a símbolos como el poeta, el profeta, el cazador y el nómada en la escritura de Tomás Segovia. Estos símbolos o paradigmas o arquetipos sitúan la voz poética en el principio de la civilización. Estas figuras combinan la presencia y la ausencia en la civilización misma; y al mismo tiempo manifiestan su rechazo a esta, puesto que son los símbolos comúnmente aceptados de quienes viven en el margen. Esta condición de marginalidad puede deberse a la condición de exiliado de Segovia, pero es algo más: es una postura ante la vida y la literatura. Este artículo estudia la influencia de tales arquetipos en la escritura (poesía y ensayo) de este poeta Hispano-Mexicano.

Palabras Clave: Palabra poética, poeta, profeta

Abstract

From the outset Tomás Segovia's writing uses characters such as the nomad, the shepherd, the prophet and the hunter. It is to do with symbols, paradigms and archetypes which situate the poetic voice at the beginning of civilization. They are figures which combine

presence and absence within a society: at the same time as coming from society they also live at its margins. It is this ambiguity which Tomás Segovia captures, an ambiguity in which he participates due to his condition of being in exile. The article tries to study the influence of these archetypes in the writing (poetry and essay) of this Spanish-Mexican) poet.

Key Words: Poetic word, poet, prophet

Tomás Segovia es uno de los poetas vivos más reconocidos de la lengua española. Segovia, exiliado en México a raíz de la guerra civil, desde temprano comenzó no sólo su carrera literaria y cultural, sino también su desempeño como editor y traductor. A pesar de su inestimable valor, apenas se empieza a estudiar con rigor crítico la obra de este autor. Mi intención en estas páginas es indagar en el simbolismo de figuras, arquetipos casi, recurrentes tanto en su escritura poética como en la ensayística, que, ligadas comúnmente al amplio significado de exilio (histórico e individual), revelan en Tomás Segovia (niño de la guerra y exiliado a causa de la guerra civil española de 1936) antes una posición estética y ética frente a la vida y la literatura, que las consecuencias comúnmente aceptadas de su exilio. Por eso me ocuparé de las figuras del pastor, del profeta, del nómada, que no sólo revelan la particular concepción del poeta, sino que, sobre todo, inscriben a Tomás Segovia en la tradición romántica, particularmente en el romanticismo más temprano, aquél que coincide en el tiempo con las expectativas, presupuestos e inquietudes culturales e intelectuales de la Ilustración. Estas páginas pretenden establecer el significado del empleo recursivo de tales figuras y, al mismo tiempo, establecer una relación con el imaginario romántico; un imaginario, estoy convencido, al que pertenece la estética literaria de Tomás Segovia como trataré de mostrar.

Para este artículo me ocupé de la literatura de Tomás Segovia comprendida en el periodo de 1964 a 1967. Sin embargo, puesto que muchas de las inquietudes, reflexiones, pensamientos, explícitos e implícitos de estos años llegan hasta el presente, he utilizado algunos textos del autor posteriores a ese periodo. En particular, los textos que estudio son los siguientes: el libro de poemas Anagnórisis, publicado por siglo XXI en 1967; sin embargo, la edición que he utilizado para este trabajo es la que se incluye en Poesía (1943-1997), editada por el FCE en 1998. Hay pocas modificaciones y variantes entre una edición y otra. Como dice el mismo autor en el prólogo a la edición del FCE:

Anagnórisis fue publicado por el Siglo XXI de éste. Las fechas dadas en el título son de la construcción del poema y de la redacción de la mayoría de sus partes; pero las Canciones incrustadas en el "Preludio" incluyen algunas muy anteriores, y un poco anteriores las "Primeras señales" (como se ve por algunas fechas de fragmentos). Mi ausencia de México cuando se terminaba la edición me impidió acabar de decidirme sobre sucesivos arrepentimientos tipográficos, que ahora he tratado de hacer más congruentes, y escoger con conocimiento de causa el epígrafe que debía acolchar un poco el modesto impacto del título, obviamente chocante –epígrafe que no era el que puse ahora. He quitado una Canción (en prosa) que primero por error y luego por gusto aparecía también en el libro que aquí precede. (SEGOVIA, 1998: 12)

Los otros poemarios a los que he recurrido son Partición y Fiel imagen. El primero aparece en la edición del FCE respetando, como declara el propio autor (SEGOVIA, 1998. p.13), la edición de Pre-textos, Valencia, 1983. El segundo se publicó por primera vez en Pre-textos, Valencia, en 1996; y en México, en 1997, en Ediciones

Sin Nombre. También, para el trabajo he recurrido a la edición del FCE de 1998.

En cuanto a los textos en prosa, me he servido de algunos artículos contemporáneos al poemario *Anagnórisis* que citaré en su momento; pero sobre todo de un cuaderno de apuntes de Tomás Segovia titulado *El tiempo en los brazos*. De esta bitácora o diario de las preocupaciones intelectuales del autor que recorre los años de 1956 a 1992, se han publicado tres volúmenes, los que corresponden al II, III y IV; en preparación se encuentra el volumen V; y del primero nada se dice. La edición de este curioso texto corre a cargo del no menos curioso experimento que Tomás Segovia llama "El Taller del poeta":

El Taller imprime y encuaderna de manera artesanal y casera algunas obras de Tomás Segovia, en general inéditas o agotadas, y las regala a quien las solicite, recomendando que quienes las reciban las hagan circular a su vez prestándolas o regalándolas (SEGOVIA, 2001).

Para este artículo me voy a detener en el volumen II de *El tiempo en los brazos*, subtítulo significativamente *Cuaderno de notas*, que comprende los años 1956-1962, más precisamente, entre el 11 de mayo de 1956 y el 25 de septiembre de 1962, escrito en su totalidad en México. También utilizo algunas partes del tomo III, que abarca los años 1963-1984. De este tercer volumen se publicaron algunos fragmentos bajo el título de *El fuego y la piedra*, primero en Mundo Nuevo, París, 1966; más tarde, se reeditaron en el tomo titulado *Ensayos (actitudes / contracorrientes) I*, UAM, México, 1988. Estos fragmentos de *El tiempo en los brazos* que aparecen en estas ediciones están fechados exactamente entre el 10 de septiembre de 1965 y el 15 de febrero de 1966. Es posible que se me acuse de

'biografismo', pero me parece un poco ridículo expulsar cuidadosamente de las obras todos los datos biográficos que los autores tan visible y voluntariamente metieron en ellas. Hay a veces aspectos de la vida de un autor, aunque no los haya incluido en la obra, que forman parte más del mundo de esa obra que de la persona de ese autor. Si hemos aprendido a distinguir tan minuciosamente al autor del narrador y a ambos de sus personajes, deberíamos aplicar también estas sutilezas para graduar más finamente la zona que separa la biografía de la escritura. Nadie confundirá hoy al "yo" que habla en un poema particular con el "poeta" a quien atribuimos los diferentes poemas firmados con el mismo nombre o pseudónimo. Hasta en la práctica más cotidiana de la literatura se nos plantea ese problema. Cuando un escritor hace declaraciones en los periódicos, o escribe lo que suele llamarse una "carta literaria", o apunta notas "íntimas", como es el caso, sobre su obra o su pensamiento, ¿cómo decidir qué parte o aspecto de eso pertenece a su biografía y qué parte a su obra?

La perspectiva que he elegido está cerca del enfoque "temático", pero también de la noción de "modalidad" literaria (GUILLÉN, 1985. Pp. 109-111); es decir, aspectos de una obra (entiendo en este caso por obra, no una obra singular, sino una trayectoria literaria: "la obra de una vida") cuyo carácter es parcial, fragmentario, adjetivo, y no a propósito para abarcar la estructura total de aquella. Las "modalidades" son aspectos de la obra, cualidades, vertientes principales, vetas que la recorren transversalmente. Su función suele ser temática, aunque también es relevante su función intertextual. Quiero advertir que el tema es muchas veces aquello que le ayuda al escritor a encararse con la profusión de lo vivido, marcando una línea entre la experiencia y la literatura. El tema, en la práctica, se vuelve sinónimo de tema

significativo y sobre todo de "tema que estructura" o "tema incitador". Este no es mi propósito, insisto, sino el estudio de figuras temáticas recurrentes. No lo que dice el poema, sino aquello con lo que se dice. Esta concreción adquiere diferentes perfiles formales. Me interesa, en este caso, el *motiv* que llega a convertirse en *leitmotiv*, apoyado en el mecanismo de la reiteración.

Es necesario pensar, desde luego, en las condiciones biográficas, en el exilio de Tomás Segovia (Valencia, 1927). Segovia conoció desde niño el destierro. A los nueve años constaba ya en su pasaporte la condición de exiliado, primero en París, luego en Casablanca y finalmente en México. Y parece que esta condición de exiliado ya no le ha abandonado. "Por jugar con el título de uno de sus libros, La luz provisional (1950), podemos decir que en la escritura de Tomás Segovia siempre ha habido una conciencia de luz y provisionalidad" (GARCÍA MONTERO, 1995. Pp. 2-5). Pero, al mismo tiempo, ha habido también una conciencia de presente que se construye entre la presencia y la ausencia. Por eso pretendo estudiar en este ensayo esos paradigmas o símbolos más o menos universales de la escritura de Segovia.

En una entrevista mantenida con Mónica Mateos sostenía Tomás Segovia:

La poesía es crear sentido. Pero no utilizo el crear como aquello de 'Dios creó', sino como descubrir y así es una responsabilidad. La poesía no se produce sola, no hay una ley inexorable que la produce. Hay que descubrirla, no inventarla (MATEOS, 1999. p. 3).

Y más adelante: "Para mí [la literatura] si no tiene que ver con la vida cotidiana y con la realidad, me parece admirable y me importa una chingada" (MATEOS, 1999. p. 3).

Quizás esta manera de entender la poesía explique de algún modo el empleo de figuras recurrentes en la escritura de Tomás Segovia tales como el nómada, el profeta, el pastor. Arquetipos que remiten al origen de la civilización ('originariedad' es uno de los términos frecuentes de Segovia), cuya relación con el mundo entorno es particular y cuyo simbolismo está ligado a la cofundación de la realidad misma. No se trata de la esquemática aplicación de las teorías jungianas, sino de algo más amplio, elástico y flexible. Se trataría, más bien, de representaciones de un motivo; símbolos que pueden variar bastante en el detalle sin perder el modelo; paradigmas que toman una dirección instintiva y a la que tienden de manera natural (KIRK, 1985. p. 230). Cualquiera de los modelos que emplea Segovia, no sólo se traslada al origen de la moral o muralla de la sociedad, sino también al comienzo de la palabra.

Es un lugar común identificar al pastor con el poeta: Hesíodo, en su Teogonía, describe cómo las musas se le acercaron en las laderas del Helicón, mientras cuidaba el rebaño, para entregarle una rama de florido laurel e infundirle voz divina. Esta anécdota es hoy un arquetipo que se encuadra en un espacio determinado: sólo en estas condiciones de serenidad y soledad puede descender la Divinidad para conceder sus dones, para transmitir al hombre el don del canto (COLINAS, 1989. p. 33). Por eso, el pastor es también el profeta: la unión del poeta y el profeta se reinstala en la tradición literaria hispánica, sobre todo poética, a partir de la guerra civil española de 1936 (recuérdese a este propósito "el salmo es mío" de León Felipe, pero también Salmos al viento, título de uno de los primeros poemarios de José Agustín Goytisolo). De este modo, la palabra poética de Tomás Segovia, en primera instancia, surge como un grito por hacerse palabra y articulación antes que un lenguaje de galanteo. Aquí la naturaleza sustituye al artificio pero al final lo

constituye como tal, "porque sólo el lenguaje articulado nos puede hacer atentos a la inmediatez de los primeros gritos" (FERRARIS, 2000. p. 112).

Así, la escritura 'originaria' de Tomás Segovia lleva al lector al terreno de lo sagrado, de lo órfico. El decir sagrado verdaderamente lo es cuando el desbordamiento (el decir emocionado es la forma elemental y primaria del arte) se vuelve consciente de su significado religioso, cuando sabe que es una participación en las cosas, que la expresión evoca y hasta convoca. Ya no es el canto, es el rito. Pero hay algo más, porque cuando el poeta alcanza acallar el canto, el sentido convocador aparece plenamente. Así no es ya el rito, sino el emblema: aquello que es representación simbólica de otra cosa. "La representación sagrada cierra así el ciclo: es desbordamiento, pero convocado" (SEGOVIA, 2001. p. 32-33).

La verdadera poesía es la que crea. Como Orfeo que, en el viaje de los argonautas, vence a las sirenas. Esto es lo más significativo para mi propósito. Las sirenas representan la tentación del arte (el arte entendido como artificio o artefacto), por oposición a la hermosura de la vida misma. Orfeo las vence. "Es el triunfo de la poesía viva sobre el esteticismo. De la vida creadora sobre la vida estética en el sentido kiekergaardiano" (SEGOVIA, 2001. p.66). El viaje de los argonautas representa "el viaje de la vida". Las sirenas distraen la derrota de la barca de la vida. Orfeo rompe la distracción, ayuda con su canto a que el viaje prosiga. Orfeo desciende a los infiernos. Orfeo ha recorrido la vida de una a otra punta, pero está anclado. Orfeo está fondeado, amarrado, anclado (que no es estar varado, encallado, arrumbado) en la hermosura de la vida a través de la palabra. Por eso la poesía órfica, aunque sea una elaboración muy posterior, lleva su nombre. Orfeo une la cultura occidental y la oriental y de este modo acordará el pensamiento humano. Sólo él

podía ser el poeta religioso en el sentido griego de la palabra, porque la palabra poética no es otra cosa que música dolorida, música que por estar traspasada del dolor funde, una vez más, poesía y pensamiento. Dicho de otra manera, la palabra poética está cerca del acto religioso, y sólo el acto religioso, a diferencia del mágico, es un acto de amor porque sólo él conoce el sacrificio. Por eso todo sacrificio simboliza un movimiento de piedad hacia el mundo, hacia la vida, hacia el tiempo.

La convicción nítidamente errante de la escritura ha llevado a Tomás Segovia a fijarse en otro icono representativo de su actitud hacia la escritura y el arte: el nómada, el camellero. La palabra no sólo encarna los valores del exilio, sino también los de la errancia. El nómada es el que vaga sin domicilio fijo, acaso porque en ese vagar radica su arraigo ("el nómada hace su casa en todas partes"). Escribe Segovia en el poema 'Mitología del nómada':

(Y, otro día más:)

Oh playas. Interminable desenvolvimiento con la errancia de las olas de todos los meandros del silencio, la soledad y la pálida ausencia. Atrás, la población recién posada, blanca bandada de palomas, bullente y recalentada como un mendigo al sol. Y enfrente el mar, el ávido mar. Oh su amada espalda de reptil, su fría espalda lisa; oh su mirada oculta y su lenguaje ahogado. Célibe océano. Bien sabía yo que no me amaba, ni amigo ni enemigo, sordo de tanta fuerza. Ésa fue la hora entre todas sagrada de la confrontación. ¡Tanta imposible vida! Y bajo el velo de la soledad y sus musitaciones, en tu indigencia insuperable, tierra, vislumbraba amargo y fuerte, por fin, a medias descubierto el seno de la Madre Descamada... (SEGOVIA, 1998. Pp. 268-269).

Se lee en el poema 'Ser de intemperie' de Cuaderno del Nómada:

¿Qué podrá evocar el Nómada que no sea desnudez y no esté a la intemperie? La fuerza que ha abrazado es tener siempre sus casas recorridas por el viento, su lecho siempre en alta mar, su corazón distante siempre entre la lluvia y las neblinas. Y sin partidas, en una sucesión interminable de llegadas, pues ha visto en el río de los días que ninguna jornada pudo ser la primera, y sabe que no existe para él reposo, que todo descanso apoya sobre alguna raíz su peso (SEGOVIA, 1998. p. 421).

Parece, entonces, que para Segovia arraigar no es, o no es sólo, echar raíces que lo inmovilizan, sino más bien establecerse, fundarse firmemente en algo, aunque sea movimiento o en movimiento. Por eso, también, Tomás Segovia distingue entre el nómada y el vagabundo:

No es lo mismo el nómada que el vagabundo. Claro que es posible que Rimbaud fuera nómada incluso si él mismo se creía un vagabundo.

Nunca había entendido eso: por qué el vagabundo no funda. Mientras que el pastor funda. No es casualidad que Abraham fuera pastor (SEGOVIA, 1988. p. 444).

Y no es necesario, como decía al principio, que el espacio del arraigo sea un espacio material o físico; aunque ese espacio en el que arraiga Tomás Segovia conlleve su riesgo, puesto que, como el nómada, abandona lo cubierto, lo seguro y se arriesga a la intemperie, a lo expuesto:

Está uno encerrado en lo abierto. No, tampoco es eso: lo abierto es lo que se abre desde dentro, es interioridad. El excluido está

a la intemperie. No está en lo abierto, sino en lo expuesto. Lo abierto es una interioridad que se abre sobre lo expuesto. Lo expuesto se abre sobre la nada [...] El artista es el albañil que levanta la casa del hombre y tiene que salir a lo expuesto para poder levantarla (SEGOVIA, 1988. p. 443).

De este modo, el poeta-nómada se convierte en el poeta-pastor-nómada: el poeta es el pastor de los hombres; el poeta es el profeta de la tribu; el poeta es el pastor de las palabras de la tribu:

"El que hace su casa en todas partes" ¿no es justamente el gran artista? Lleva consigo el arte: la virtud de hacer la casa. El nómada es el pastor. ¿El más alto artista no es el pastor de los hombres? ("Les mots de la tribu") ¿Es el Profeta? ¿El poeta-profeta es el poeta pastor nómada? ¿Paga con ello un precio excesivo? ¿O al revés es el único que puede ser el familiar del Mundo? (SEGOVIA, 1988. p. 444).

Escribió Heidegger, resumiendo casi dos siglos de exploración poética, que "el poeta es el pastor del ser". Octavio Paz señalaba:

El arte es irreductible a la tierra, al pueblo y al momento que lo producen; no obstante, es inseparable de ellos... La obra es una forma que se desprende del suelo y no ocupa lugar en el espacio: es una imagen. Sólo que la imagen cobra cuerpo porque está atada a un suelo y a un momento: cuatro chopos que se elevan al cielo de un charco, una ola desnuda que nace de un espejo, un poco de agua o de luz que escurre entre los dedos de una mano, la reconciliación de un triángulo verde y un círculo naranja. La obra de arte nos deja entrever, por un instante, el allá en el aquí, el siempre en el ahora (PAZ, 1983. p. 21).

Y también: "La verdadera vida no se opone ni a la vida cotidiana ni a la heroica; es la percepción del relampagueo de la otredad en

cualquiera de nuestros actos, sin excluir los más nimios" (PAZ, 1976. p. 266). O, parafraseando a Claude Esteban, podría decirse que del lugar inicial y concreto arranca la fuerza que nos empuja irresistiblemente hacia otros lugares (ESTEBAN, 1979. p. 8).

Así, el viaje y la errancia para Tomás Segovia no son los signos comúnmente aceptados del desarraigo del mundo, antes bien una forma de su destino; un destino aceptado no sólo para llegar a ser "el familiar del mundo", sino también, y sobre todo, para fundarlo de nuevo. Por eso, la escritura de Tomás Segovia es una escritura sabia; la escritura es sabiduría porque reposa en la conciliación con las cosas, con la realidad, con la vida:

Yo nunca he escrito para hacer un poema o para tener una obra, sino para vivir más lúcidamente. Para mí la escritura es una historia de amor, no con la literatura, o la estética, o ni siquiera con la belleza, ni con la historia literaria o cultural o incluso con la historia general, sino con la vida (MATEOS, 1999. p. 3).

El poeta es, pues, el hijo pródigo que siempre regresa aunque esté partiendo. Por eso dice Segovia que "el tiempo de la poesía es el tiempo del Hijo", y su modo de operar es la "anagnórisis", el reconocimiento o una segunda fundación: un volver a arraigar.

Antes hablaba del espacio del poeta y del pastor. Ese espacio descrito por Hesíodo es el Mediterráneo, espacio fundador de nuestras representaciones culturales. Frente a esa ladera del Helicón se encuentra el mar y el mar de arena, el desierto (el nómada y el camellero). Así, la lírica originaria y el espacio arquetípico se funden, son realidades consustanciales. El paisaje costero contiene a la vez la seguridad y la inestabilidad, el ocio y el temor al vacío del mundo,

la vida sedentaria del pastor y el viaje a lo inaccesible del nómada: la presencia y la ausencia. Sin duda, las naturalezas del pastor, del cazador, del nómada, son distintas, pero en algo coinciden. Coinciden en su particular percepción del tiempo, en su singular inclusión en la Historia. El pastor en la tradición de los camelleros nómadas está cargada de simbolismo religioso, que no quiere decir que sea el simbolismo que le conviene a Segovia, aunque lo sea desde el simbolismo del poeta y de la palabra poética. Dios es el pastor de Israel: conduce a su rebaño, vela por él y lo protege. Pero como Dios delega parte de su autoridad en el jefe temporal y religioso, éste es igualmente llamado pastor del pueblo. Lo interesante es notar que en Israel, a diferencia de lo que ocurre en las religiones de Egipto y Mesopotamia, el Antiguo Testamento otorga un papel secundario al rey. La palabra, la verdadera palabra, procede del profeta. El profeta, como el poeta, revelan (BIEDERMANN, 1999: s.v. 'Pastor'). Por eso durante el reinado mismo del rey Ajab, el profeta Miqueas puede estigmatizar la infidelidad del monarca con estas palabras: "He visto todo Israel disperso por las montañas, como un rebaño que no tiene pastor" (1Re 22, 17).

Para el cazador, como para el pastor, el tiempo que decididamente les conviene es el de la espera, que no es ni presente, ni pasado, ni futuro, sino suspensión del tiempo mismo entre lo que todavía no ha acontecido, pero puede acontecer, aunque no acontezca nunca. Y lo que acontece, si acaso llega, es una irrupción, un sobresalto, un espasmo. En efecto, el simbolismo del pastor implica un sentido de sabiduría intuitiva y experimental. El pastor representa la vigilia; su función, un constante ejercicio de vigilancia: está despierto y ve. Por esta razón se le compara con el sol que todo lo ve. Además, el pastor simboliza al nómada, que carece de raíces; que representa al ser que siempre está de paso. El pastor y

el nómada aparecen como sabios, cuya acción surge de la contemplación y la visión interior. El nómada está encarnado por Abel; el sedentario por Caín. Abel es nómada y pastor; Caín, sedentario y labrador. El sedentario está en el origen de la aldea, de la ciudad, dentro de las murallas de la sociedad, en la moral; y su maldición es la del arraigo. Un pueblo asentado es un pueblo que carece de dirección; el pastor-nómada simboliza a quien ejerce una autoridad con sabiduría de vidente. Lo que llama la atención es que Segovia no 'poetiza', sino que 'mitifica' las circunstancias particulares de su biografía individual. Hay que recordar que Segovia es uno de los más importantes traductores al español de Nerval. En este sentido, podría establecerse una comparación entre éste y aquél, puesto que Segovia parece vivir en un mundo donde los mitos vividos y los acontecimientos mitificados se mezclan y son de una misma sustancia. Ciertas situaciones privilegiadas de nuestra existencia, lo mismo que ciertas tradiciones privilegiadas, son como faros fijos detrás de los acontecimientos de nuestra vida, que se desarrollan delante de estos faros a la manera de imágenes, dejando adivinar entonces por transparencia configuraciones escondidas que nos ayudan a pensar en tales situaciones y tradiciones. Así concebidos, esos momentos clave de nuestra vida no se distinguen de los momentos claves imaginados por otros hombres o por el autor (todos los hombres) de los mitos. Un ejemplo es éste:

...materna Eurídice
 dócil esfinge ingobernable
 siempre apoyada a un lado del umbral más profundo
 enigmática jamba escrita
 columna única de un arco inconcuible [sic]
 cuántas veces pequeña Eurídice
 te he transformado ya en estatua

te he visto rezagarte y por fin detenerte
 clavada en tu lugar por tus propias cadenas
 prefiriéndote piedra dejándome alejarme
 transformando mi andar en huida
 escogiendo fundar los muros que abandono (SEGOVIA, 1998.
 p. 247)

Tomás Segovia se permite una poesía que no por estar realizada con mucha reflexión y virtuosismo deja de ser una poesía cargada de emoción, al borde incluso del sentimentalismo, cuyos temas pueden relacionarse a menudo con los de las canciones sentimentales que son el producto de la subcultura urbana de nuestra época; y cuya factura, evidentemente muy distinta, logra sin embargo, cosa bastante rara, poemas donde las alusiones librescas, las imágenes complejas e intelectuales, la pureza del lenguaje, no impiden que puedan leerse en voz alta y saborearse como pueden serlo otras poesías en realidad infinitamente más simples y directas.

Por eso no resulta extraño que en un apunte fechado en octubre 19 de 1965, escriba Tomás Segovia:

El que vive entre los elementos es el pastor (el camellero). Es también el Poeta.
 El pastor Abel es asesinado por Caín que funda la ciudad: la morada de la moral. La moral es cainita. La "civilización es cainita."
 Pero Abel no es *todavía* el Poeta. Y Caín ya no es el Poeta.
 Dentro de los muros de la ciudad, el Poeta es el que se sale a *recuperar* a Abel.
 Fuera, entre los pastores, es el que anuncia la ciudad y la historia.

Para Caín el Poeta es reaccionario. Para Abel, revolucionario.
Para la moral el Poeta es inmoralista. Para la barbarie, moralista
(SEGOVIA, 1988. p. 447-448).

Quisiera llamar la atención sobre la actitud doble, esguinzada, desdoblada, del Poeta-pastor, pues la "anagnórisis" parece ser la esencia del poeta; y así, precisamente, se titula uno de los poemarios de Segovia: *Anagnórisis* (1964-1967), escrito contemporáneo a las notas de la bitácora que acabo de citar. El poeta, como Abel, sale de los muros, de la moral, de la muralla de la ciudad; pero también, como Caín, penetra el orden social, la sociedad, la civilización. Esta doble figura o paradigma o arquetipo (Caín y Abel) se resuelve en la del hijo prodigo: el que siempre vuelve aunque esté partiendo. Por eso dice Segovia que "La vuelta del Hijo Pródigo es el momento en que el padre reconoce a Abel debajo de Caín y a Caín debajo de Abel. Un Abel que pervive y entra en la ciudad. Un Caín que no ha matado y ha salido de la ciudad" (SEGOVIA, 1988. p. 447-448). Así pues, presencia desde la ausencia y ausencia desde la presencia. Tanto Caín como Abel viviendo en la temporalidad, viven fuera de la historia; puesto que ese Caín no niega el pasado todavía y a ese Abel no le es negado aún el futuro. La condición temporal del hijo prodigo es la del eterno retorno (relectura del descenso órfico de los románticos).

Por otro lado, en una entrevista con García Delgado, declara Segovia que "lo que sí se nota [en su poesía] es una historia latinoamericana. Yo creo que en mi formación literaria se advierte la presencia del llamado grupo de Contemporáneos de Méjico [sic]" (GARCÍA DELGADO, 1977. p. 4). El significado del hijo prodigo está íntimamente asociado con algunos de los personajes viajeros recurrentes en la poesía de los Contemporáneos y que Segovia retoma para establecer sus principios de poética. En efecto, el viaje

es un asunto determinante para algunos de los Contemporáneos hacia 1926. Algunos de ellos, en particular, José Gorostiza integran como funciones emblemáticas en su poesía a Robinson y Simbad (el mismo viajero de nombre dual):

Robinson y Simbad, náufragos
incoregibles, ¿mi queja
a quién la podré confiar
si no a vosotros, apenas?
Que yo naufragara un día.
¡Las luces de las luciérnagas
iban a licuarse todas
en un hilo de agua tierna! (GOROSTIZA, 1996. p. 74) ;

Xavier Villaurrutia y Gilberto Owen prefieren a Ulises y al hijo prodigo. Escribe el primero:

Yo iba a ti en mi clamor, alucinante
Y alucinado, como en un irreal
Mediterráneo, Ulises delirante.
¡Qué gritos en aquella soledad!...

¡Oh viaje sin retorno, de ansias sumas,
huyeron las sirenas por mi mal,
dejó su ausencia en mi calor, espumas!...
¡Oh viaje sin retorno en que las brumas
azotaron mi rostro con su sal! (VILLAU RRUTIA, 1966. p. 23);

mientras Owen, en el poema titulado "El hermano del hijo prodigo":

Todo está a punto de partir [...]

Y en la oscuridad acariciaré su voz herida. Pero yo no asistiré al banquete de mañana, porque todo está a punto de partir y, arrojándose desde aquí, se llega muerto al cielo (OWEN, 1979. p. 51).

Más tarde, Gilberto Owen publicará un largo poema titulado *Sindbad el varado* (OWEN, 1979. p. 69-88). Eran los años en que André Gide y Jean Cocteau preconizaban de nuevo la invitación al viaje de Baudelaire. El "viaje hacia uno mismo" en el que, como señalaba Villaurrutia parafraseando a Gide, "uno corre el riesgo de encontrarse": el viaje que tiene algo de curiosidad pero también de huida: aquella en la que se prefiere llegar al drama interno, mucho más valioso que el drama de circunstancias (SHERIDAN, 1985. p. 222). Hay que tener en cuenta, además, que Tomás Segovia ha sido uno de los primeros y, desde luego, uno de los más lúcidos críticos de la obra de Gilberto Owen¹.

Hay que señalar, así mismo, la aparición en la escena cultural y literaria del México de los años 40 de la revista titulada, precisamente, *El Hijo Pródigo*, cuyo primer número es de abril / septiembre de 1943. No me resisto reproducir parte de su

1 Segovia es uno de los pioneros en el estudio de la obra de Gilberto Owen acerca de quien leyó una temprana conferencia en francés en la Casa de México de la Cité Universitaire de París, en 1965, titulada "Nuestro 'Contemporáneo' Gilberto Owen". Este texto se recogió más tarde en *Ensayos I. Actitudes/contracorrientes*, UAM, México, 1988. Más tarde, Segovia reunirá sus sucesivos estudios sobre Owen en el volumen titulado: *Cuatro ensayos sobre Gilberto Owen*, FCE, México, 2001. Además del mencionado, los otros tres ensayos se titulan: "Gilberto Owen o el rescate", *Plural*, 10 (1974), pp. 55-66; "Owen, el símbolo y el mito", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, núm 2, vol. XXIX (1981), pp. 556-573; y "Cartas a Clementina Otero", prefacio a *Cartas a Clementina Otero*, Gilberto Owen, UAM, México, 1988.

presentación rubricada por el editor, en ese primer momento Octavio G. Barreda, por la cercanía que esta declaración de intenciones tiene respecto de la poética de Segovia:

Creemos en el mundo imaginativo; pero igualmente, en el de la realidad. Quizá antes no creíamos en ésta. Ahora, tantos ríos de sangre, tanto humo y fuego, tantos ladrones, nos han hecho invertir nuestra vieja, nuestra maravillosa vieja postura: los pies en el aire, la cabeza en la tierra.

Tarde o temprano todo hijo de Dios es un hijo pródigo (*We are all prodigal sons*, decía Donne). Mas si conservamos la imaginación, nuestro regreso natural no será propiamente un regreso. Y quien quisiera hacernos regresar, y nos obligara momentáneamente a ello, no podría nunca hacernos regresar, en el buen sentido de la palabra. Regresaríamos, pero no regresaríamos.

Y esta paradoja debe ser nuestro secreto, nuestro inalienable patrimonio que nunca nos podrán arrancar: regreso sin regreso: realidad e imaginación.

Una intensa vida en el mundo imaginativo y un ojo y oído finos para lo real de la vida cotidiana. Este acoplamiento, pensamos, es lo único que puede liberarnos y proporcionarnos una literatura integrada, una literatura humana.

A todos los ya hijos pródigos y a todos los futuros hijos pródigos del mundo, nuestros brazos abiertos (BARREDA, 1943. p. 8).

Y en esta relación entre la palabra y el poeta tiene una incuestionable relevancia la casa, la civilización, la muralla. Escribe Segovia en una nota fechada el 22 de octubre de 1965 que "Sólo el

Romanticismo viril puede salvar al 'hogar' por el amor y al amor por el 'hogar'. El Romanticismo 'infantil' fracasa, porque sólo busca la salvación por el amor, pero no la salvación del amor" (SEGOVIA, 1988. p. 448). Y es la palabra la que otorga espacio al hombre y a la mujer alrededor del hogar. Sólo por la palabra se hacen cargo del 'hogar', se hacen sustento de la casa que los sustenta. En la poética de Segovia, la profunda dialéctica del sitio del hombre entre los hombres está contenida en la relación del fuego y la piedra. Cada uno de estos elementos transforma al otro en hogar; cada uno tiene que hacerse cargo del otro antes y después. Del mismo modo, una vez fundado el "hogar", el hombre y la mujer se fundan en él. "Hogar" significa el lugar donde se enciende la lumbre en las cocinas, chimeneas, hornos, etc...; y sólo por extensión o en sentido figurado significa casa o domicilio. "Hogar" y "hoguera" proceden de la misma etimología "focaris" (DRAE, 21 ed.: s. v. Focaris), de "focus" (fuego). El "hogar" apresa al amor como la piedra al fuego y el vientre a la semilla. Pero, como la semilla, el fuego tiene que romper y salir. El fuego tiene que devorar antes y después. La llama traspasa el "hogar". El hijo irrumpe en la historia, es la encarnación de la paternidad. La paternidad no 'descendería' si el hijo no rompiera:

Sólo la palabra puede operar todas estas síntesis. Sólo por la palabra, nos dice Segovia, podemos hacernos cargo de lo que nos funda. Sólo por la palabra somos padres de nuestra madre y guardianes del 'hogar'. El sitio del hombre y de la mujer es una relación de diálogo. El sentido pleno de hogar no puede aparecer hasta que el hombre y la mujer hablan junto al hogar (SEGOVIA, 1988. p.449).

El apresamiento del fuego por la piedra es la fundación de lo infundado, puesto que la piedra representa la sedentarización de los

pueblos. La Palabra cierra así el ciclo, es el sustento de lo que la sustenta, y hace irreversible la alianza:

hubo rutas espléndidas sin titubeo abiertas
 hubo lenguajes puros como claras miradas
 hubo fuegos sin casa y hubo casas sin fuego
 hubo la luz y hubo la llama
 hubo un claro palacio... (SEGOVIA, 1998. p. 225-226).

Es el retorno del hijo lo que cambia todo esto. El hijo retornado al hogar vuelve a traer el fuego al hogar, tiene una segunda semilla que no es la presa de la mujer. El fuego es el hijo del hombre y el fuego encarna la acción fecundadora: el retorno del hijo pródigo. La semilla sólo entra de veras en el 'hogar' esta segunda vez. Es la semilla guardada y con ella empieza el silo y la agricultura. La agricultura es la segunda aportación del fuego. Esta segunda fundación del 'hogar' es su fundación plena. El hijo en cuanto pródigo. O sea retornando, es el segundo fundador. Sólo el poeta, pero sólo retornando, puede hacer la segunda fundación. Por eso el hijo pródigo necesita la anagnórisis para ser el hijo retornado (SEGOVIA, 1988. p. 448).

Otra cosa es que el retorno del hijo tome forma de Hefestos o Hefaistos el cojo o del ciego Homero: hombres que pactan con las mujeres e inauguran la raza de los artistas. Para poder pensar esta significación atribuyo un significado muy diferente a la cojera de Hefestos y a la ceguera de Homero². Porque Hefestos es un mito

²Vid. Constantino Falcón Martínez, Emilio Fernández-Galiano y Raquel López Melero, *Diccionario de la mitología clásica*, Alianza editorial, 2 vols, Madrid, 1986, s. v. 'Hefesto' y 'Orfeo'.

puro y completo y su significación es pura y completamente mítica. Mientras que Homero es por un lado un mito y por otro el autor supuesto de un poema real cuya importancia histórica es bien palpable. Respecto de Hefaiostos, lo primero que salta a la vista es que no es el poeta, sino el artesano. El poeta es Orfeo. Pero el poeta tiene un pacto con el artesano. Y al mismo tiempo no es el artesano. La relación entre Hefaiostos y el fuego es que es un esbozo medio fracasado del retornado. Cojo, no puede convivir con los cazadores, retorna al hogar y pacta con las mujeres. Pero las traiciona, les roba el fuego del hogar. Pero como no lleva a su cumplimiento el retorno, es sólo el esposo de Afrodita (del erotismo, no de la paternidad). Hefaiostos no habla junto al hogar con Afrodita. La segunda fundación sólo puede llevarla a cumplimiento la unión del fuego con la palabra: cuando el poeta se apodera del patrimonio del artesano y lo hace cantar: Orfeo. Orfeo es esposo. Orfeo es la paternidad del poeta. Por eso amansa a las fieras con su canto y levanta murallas. Pero también va a los infiernos. Orfeo encarna a Caín y Abel: vive dentro de las murallas estando fuera; vive fuera de las murallas estando dentro: es el hijo pródigo (SEGOVIA, 1988. Pp. 448-449).

Cuando el retornado trae el segundo fuego como fuego de la palabra y como "moral de allá", y la segunda semilla no como fecundación sino como semilla reservada, entonces empieza la historia propiamente dicha y el espíritu. Esto se hace después de haber salido al desierto y reservado la semilla. Es también una salida de la moral, de la ciudad. La devolución de la semilla está más cerca de los orígenes que la custodia del hogar. Pero el sentido originario del amor es el coloquio. El amor es el sentido y el fruto de la segunda fundación. Representa la ruptura del silencio que separa al hombre y a la mujer antes del retorno y del reconocimiento. Por eso el amor, en un sentido, es la Poesía misma y aun toda la poesía (SEGOVIA, 1988. Pp. 448-449).

Por lo visto hasta aquí, merece la pena que nos detengamos a pensar en las tres clases de lenguaje que han aparecido hasta aquí: el mítico, el simbólico y el de la experiencia objetiva. El mito está construido como el lenguaje figurado, y a la vez funciona como el lenguaje literal. Afirmar literalmente un símbolo conduce a contradicciones con otras afirmaciones literales, que esta vez no son simbólicas. Y no sólo a los ojos de quien mira ese lenguaje desde fuera, sin participar en las afirmaciones, sino también a los ojos del que hace las afirmaciones. El mito tiene una traducción literal y esa traducción es su verdadero sentido. Hay que notar, pues, la relación entre el pastor y el profeta; entre el pastor y el poeta; entre el profeta y el poeta. El poeta, como el profeta, se relacionan con la divinidad puesto que su palabra rebosa sabiduría.

Esta peculiar analogía podría haberla rescatado Tomás Segovia a partir de las primeras manifestaciones del pensamiento romántico, anteriores al *Sturm und Drang*. Escribía Hamann, el "Mago del Norte", en 1759:

Así como el hombre fue creado a imagen de Dios, así el cuerpo parece ser una figura o imagen del alma. Ahora bien, si nuestro esqueleto nos está oculto, porque hemos sido formados en secreto y como bajo tierra, ¡cuánto más secreta no nos será la formación de nuestras ideas!... Cada idea es una nacimiento particular y absoluto (BÉGUIN, 1954. p. 81).

La palabra poética es un parto, un dar a luz, una revelación. El poeta es entonces un nómada de sí mismo, de su mundo interior. Decía Hamann en 1762: "Toda la taumaturgia estética es impotente para reemplazar el más pequeño sentimiento inmediato; sólo el conocimiento de nosotros mismos, ese descenso a los infiernos, nos abre el camino de la adivinación" (BÉGUIN, 1954. p. 81). Y es

este pensamiento, el pensamiento central de la poética de Novalis: "El camino misterioso va hacia el interior; dentro de nosotros, y si no en ninguna parte, es donde está la eternidad con sus mundos, el pasado y el porvenir" (BÉGUIN, 1954. p. 81). Lo que se corresponde a la distinción de Segovia entre lo originario y lo histórico. Pero hay más, puesto que ese descenso a los infiernos se realiza a través de la palabra y la poesía:

Los sentidos y las pasiones sólo hablan por medio de las imágenes, no escuchan más que a las imágenes. Todo el tesoro del conocimiento, lo mismo que el de la felicidad humana, consiste en imágenes. La primitiva edad de oro fue una edad en que la humanidad hablaba su lengua materna, que es la poesía, anterior a la prosa como la jardinería es anterior a la agricultura, la pintura a la escritura, el canto a la declamación, las metáforas a los razonamientos y el trueque al comercio (BÉGUIN, 1954. p. 82).

Para Hamann, como para Tomás Segovia, la contemplación está en el origen de la posesión del universo. El asombro, el pasmo, la estupefacción es la primera actitud del hombre ante al mundo. Pero el pasmo puede ser terminal porque no salir del pasmo es caer en la parálisis y la muerte. Es un paso momentáneo por la muerte, una parálisis pasajera y purgativa, una suspensión de las certezas para volver a arrancar rejuvenecido. Está emparentado con la pura mostración. Como dice Segovia:

Una de sus figuras es ese momento en que nos topamos por sorpresa con algo o con alguien muy deseado, y lo único que podemos hacer es abrir la boca y señalarlo con el dedo. Pero es claro que ahí no termina, sino que empieza, el encuentro: después viene el abrazo. Esta figura es también una figura de

respeto. El pasmo que no toca lo deseado, el abrazo que no lo deja sumido en sí mismo, vienen antes y después y ni lo usurpan ni lo clausuran (SEGOVIA, 2000. p. 80).

Así pues, el pasmo ante el mundo es lo propio del primer hombre, anterior al inicio de la Historia y, sin embargo, representa su comienzo. Y del mismo modo que Hamann, Segovia recurre al mito para explicar la función del poeta: "*Fiat lux!*"; exclamación que revela de manera rotunda la presencia de las cosas. Las cosas (la realidad) están allí por primera vez, cargadas de significación, llenas de sentido en todo su ser y en cada una de sus partes, tales como se le muestran al poeta siempre y cada vez que es fiel a su destino. Así, para Segovia el testimonio esencial de la poesía no es el del consentimiento universal, sino el de la transformación del ser: un volver a fundar.

Por eso, la ilusión del yo es tal vez la imperfección de su memoria, que no se acuerda de sí misma, que no tiene más recuerdos, que refleja fragmentariamente el tiempo en lugar de absorberlo en su totalidad. La imaginación sería la actividad compensatoria o refleja de la imperfecta absorción del tiempo. La otra cara de la memoria, los huecos de la memoria, la concavidad de la memoria. Imaginar: lanzarse tras el olvido; compensar el olvido; rellenar la memoria. Los niños de la guerra tenían poco consuelo en la memoria, a diferencia de sus mayores; en ellos domina la sensación, no ya de exilio, sino de desarraigo: nunca tomaron posesión de aquello que les arrebataron. La sensación de desposesión de Segovia no es respecto de lo que perdió, sino de lo que nunca tuvo pero le dijeron que perdió. Así la presencia de Segovia se resuelve en una perpetua ausencia; y es esa sensación de vacío la que lo domina todo (GARCÍA MONTERO, 1998. p. 2-5).

De ahí, que para Tomás Segovia, la atención sea una virtud superior. En lugar de compensar el olvido, como hace la imaginación, debilitando poco a poco la memoria, la atención la fortifica, la activa al máximo, la recobra en lo posible. Pero hay que cuidarse mucho del peligro de la falsa atención que es distraerse activamente. La atención, evidentemente, es una especie de pasividad, de máxima tensión pasiva, pero en la orilla del tiempo, en el margen, en el desarraigo. Por eso es posible arraigar plenamente en la palabra y por eso, también, es posible que Tomás Segovia se traslade de un lado a otro estando firmemente enraizado (la historia frente a lo originario).

Entonces el poeta, el poeta-pastor, el poeta-pastor-nómada, el poeta-profeta alcanza al poeta-sabio. Así, en la escritura de Tomás Segovia, el amor y la hermosura y la escritura del mundo son caras de los mismo: de lo que no es *Historia* (historia entendida como una sucesión de acontecimientos, como movimiento); y tratan de revelar lo originario (principio, nacimiento, manantial, raíz y causa de una cosa). Por eso "la *Historia* no tiene sentido sino con relación a la restitución de lo originario" (SEGOVIA, 2001. p. 58); así pues el lugar del arraigo se establece en términos de la dicotomía de lo originario frente a lo *histórico*: la búsqueda de lo originario a través de la "originaridad" (SEGOVIA, 2001. p. 58) de la palabra poética; como en estos versos de "Preludio con canciones", donde el yo poético se debate entre el tiempo y la ausencia del mismo:

El río de las horas
se encharca y se desborda
¿estamos al principio o en el fin de los tiempos?
las aguas difuminan los trazados
velan los lechos embrollan los decursos

todo ya marcha ahora sin moverse
todo es fuente y caudal y estuario a un tiempo
es hora de salir
¡de entrar! ¡de entrar!
el río de la vida remansa y me espera (SEGOVIA, 1998. p. 221).

Por eso también, para Tomás Segovia, la escritura no busca la imaginación ni la fantasía, sino en el misterio "que precisamente no es invención porque no tiene nada que ver con lo que ha sido escondido [...] se puede inventar todo menos el misterio, el cual hay que descubrirlo —o mejor dicho captarlo sin descubrirlo" (SEGOVIA, 2001. p. 58). De ahí que el poeta fundamental revele.

"La *Historia* es al mismo tiempo el lugar donde hemos perdido lo originario y el terreno en que lo buscamos" (SEGOVIA, 2001. p. 58). De este modo el poeta puede llegar a ser el poeta-profeta; porque si en todo profeta hay algo trágico, ello se debe en parte a que un profeta no postula el acontecer, sino que el acontecer mismo lo postula a él, lo reivindica. Es decir, lo originario se reivindica desde lo histórico, porque lo originario permanece. Lo originario no está sólo al final de la Historia, sino que aparece históricamente en la Historia misma. "Somos históricos porque estamos separados de lo originario" (SEGOVIA, 2001. p. 58); si fuéramos originarios permaneceríamos idénticos a nosotros mismos, inmutables. Pero la historia no tiene sentido si olvidamos lo originario. "La memoria de los orígenes es la forma histórica de su aparición" (SEGOVIA, 2001. p. 58). Es su participación, una participación que encarna en los símbolos, o paradigmas, o arquetipos, del pastor, del nómada, del profeta. Estos iconos representan no sólo la fundación, la errancia, la palabra; sino también esa extraña dialéctica, paradójica pero no antitética o contradictoria, entre la presencia y la ausencia. El

nómada, como el pastor y el profeta, sin estar dentro de la moral de la sociedad, sin habitar intramuros de la ciudad, están presentes, aunque su presencia se resuelva de manera metonímica. Su presencia radica, paradójicamente, en su ausencia. El margen y, por tanto, el exilio se vuelven centrales.

Así, todo escritor nace con vocación de olvido. En algunos casos, sin embargo, las plurales formas del pecado, van torciendo esa vocación y adornándola con los oropeles de la fama y la gloria y hasta la inmortalidad. Casi todos los escritores devienen traidores a su vocación, que no es otra que la de ir languideciendo entre noches insomnes y amaneceres más o menos inútiles. Cuando aparece la tentación, cuando el escritor ansía el fervor del público, o elabora proyectos que lo alivien del olvido, está traicionando su destino. Surge así la lucha infructuosa y algo patética por perdurar, esa lucha que el escritor entabla consigo mismo y con sus fantasmas, y que no es sino la coartada de su fracaso. Pocos escritores hay que, alejados de intrigas y conciliábulos, permanezcan fieles a su destino. Pocos escritores hay que sepan que la meta, como dijo Borges, es el olvido, ese animal que todo lo devora, esa enfermedad que nos iguala y reconcilia con el polvo del que procedemos.

Acaso el espacio proteico que habita la escritura de Tomás Segovia sea un resguardo metodológico para enfrentar la desmemoria y el olvido, tan higiénicos por otra parte. Sin apelar a la necesidad rilkeana sobre los almacenajes empíricos previos a la creación poética, es obvio que hay muchos tramos de la experiencia personal, o de los objetos ordinarios de tal experiencia, que sirven de una manera coercitiva y generalmente anfibológica en el desempeño de la labor poética. La literatura es sin duda un simulacro, pues allí donde termina el cómputo privado de la realidad, empieza a

estabilizarse la invención artística de otra realidad puramente literaria; o la invención crítica de una realidad puramente literaria.

Todo acto de escritura empieza 'aquí' y 'ahora'. La escritura es, por definición, deíctica; de ahí la importancia de la posición del escritor frente al espacio, de su aprehensión, del modo en que se posesiona de éste. Así, el espacio privilegiado de Tomás Segovia es el espacio de su escritura. La mirada espacial, la perspectiva elegida genera de manera irremediable actitudes éticas. Se lee, por ejemplo, en el prólogo a *Resistencia*:

Terminaré estas notas celebrando por lo menos la gran ventaja de esta situación, que es la imposibilidad de una postura disidente que no se deje absorber por el "pensamiento correcto" se convierta a su vez en instituida, en sistemática, en establecida. En el pensamiento, en efecto, no hay una posible oposición, lo único posible fuera de la sumisión es la resistencia (SEGOVIA, 2001. p. 11).

'Resistir' parece que es lo que siempre ha hecho Tomás Segovia; 'resistencia', oposición esguinzada, clandestina, violenta. Uno de sus libros de ensayos se titula *Contracorrientes* (SEGOVIA, 1988), título que no puede ser más significativo y más acorde con la 'resistencia': corrientes que se derivan de otra principal y a la cual se oponen. Ahora bien, el espacio adecuado para la resistencia es el margen, aunque ese margen, a fuerza de habitarlo y reiterarlo, se haya convertido en un centro. No extraña entonces que los símbolos o los paradigmas o los iconos más significativos de esta actitud encarnen en el profeta, en el pastor, en el nómada, en el cazador. Símbolos de quienes salen de las murallas, de la moral; desde la ciudad, desde el centro; y la asedian desde afuera, desde lo marginal; paradigmas que establecen sus límites impalpables allí donde acaban

los límites palpables de la ciudad, de la sociedad; o que residen en sus bordes; iconos que claman en el desierto del aparente desarraigo.

Y digo aparente, porque Tomás Segovia arraiga en su escritura que, a pesar de la marginalidad, es definitivamente su centro, sin importarle otro u otros centros más o menos establecidos, más o menos reconocidos. "La poesía dice lo que pasa. Pero eso que pasa sólo pasa realmente si es lo que me pasa. Si el poeta habla en primera persona es porque toda persona es necesariamente primera. Su 'yo' no es el de la psicología, es el del lenguaje [...] El yo que dice" (SEGOVIA, 2001. p. 59-60).

Esa misma actitud de resistencia es la que le ha llevado y le lleva constantemente a la provocación, a incitación y, porqué no, a la instigación:

Hace muchos años que estoy en clara disidencia con casi todas las ideas aceptadas sobre la modernidad, su sentido y su valor (y más aún, se sobreentiende, sobre eso que llaman posmodernidad). Casi desde siempre he escrito y proferido todo lo que he podido en ese sentido, muchas veces, inevitablemente, dentro, enfrente o en los bordes de las instituciones o los ambientes entregados precisamente a perpetuar y celebrar (y aprovechar, por supuesto) esas ideas aceptadas (SEGOVIA, 2001. p.7).

Y es precisamente el hecho de que la marginalidad que habita la escritura de Tomás Segovia sea su centro el que la convierte en una escritura expuesta:

Cuando alguien se nos presenta como transparente ya no necesitamos desplegar sus pliegues porque para nosotros es

como si no estuvieran plegados: no necesitamos exponerlo porque está expuesto. El lenguaje es un espacio para una transparencia, y 'decir' es ponerse o querer ponerse bajo unos rayos X. Hablar es exponerse (SEGOVIA, 1988. p. 432).

Dice Guillermo Sucre que:

Esta declaración resume a un tiempo su aventura poética y su pensamiento o actitud frente al mundo. Lo que busca Segovia no es un poder sino una marginalidad: ser capaz de cuestionar las ortodoxias, los fanatismos y, sobre todo, las buenas conciencias. Esa marginalidad implica igualmente la búsqueda de un centro. Si la conciencia crítica funciona de manera radical, no es para quedarse en la negación misma[...]; ésta genera siempre un sí: no el habitual o esperado sino el otro sí, el que nace, y por ello es más lúcido, después de muchos rechazos o de muchas confrontaciones. Segovia escribe no para proponer algo, mucho menos para imponerlo, sino para exponerlo. Subrayo este último verbo porque, obviamente, lo estoy empleando, como el propio Segovia, en su doble acepción: expresar, exponer algo es arriesgarlo (SUCRE, 1985. p. 367).

O como dice el propio Segovia: "El que dice arriesga todo porque es la única manera de poder, quizá, ganar todo" (SEGOVIA, 1988. p.434). Tomás Segovia apuesta definitivamente por la palabra, pero no para reproducir la realidad, sino para descubrir la poesía misma: "La poesía no se produce sola [...] Hay que descubrirla" (SEGOVIA, 1988. p. 434). Tanto la invención como la exposición implican un riesgo. Y el riesgo consiste en expresar algo que no sólo no está constituido culturalmente, sino que tampoco corresponde a una realidad, ni siquiera a una experiencia, socialmente existente. En tal sentido, el pensamiento es poético, tal como él entiende este término: en vez de discurrir sobre una situación social ya dada, la poesía quiere cambiarla y constituirla.

En otras palabras: si escribir es asumir la responsabilidad del lenguaje, vivir poéticamente sería transponer esa responsabilidad a la experiencia misma. Y esta responsabilidad hacia el lenguaje es la que salva al poeta y al lenguaje mismo:

Porque el decir humano no puede coincidir nunca exactamente con los actos y los pensamientos humanos. No porque el lenguaje sea impreciso —o no sólo por eso—, sino también y sobre todo porque el lenguaje es más preciso y más 'verdadero' que los actos, y, en cierto sentido, que el pensamiento mismo (SEGOVIA, 1988. p. 433).

Es esa actitud activa, furtiva, predadora, hacia la palabra poética la que le lleva a la manipulación del lenguaje; por ejemplo, mediante la invención de nuevas palabras como "llenazón", "gozozos", "engrisecida", "incazable", "indomiciable"... (SICOT, 2000. Pp. 623-634). El poeta es un cazador, un predador de la palabra que hace de ella su presa, pero también su encomienda. Se lee en el largo poema *Ceremonial del moroso*: "empezará la caza de palabras" (SEGOVIA, 1998. p. 670), o también:

Me pide un lento nombre que no usurpe
La callada labor de la mirada
Ardiente cazadora que suelta toda presa
Que no me exima de su palpitación
De mano siempre abierta que no empuña
Que asigne una memoria a mi memoria (SEGOVIA, 1998. p. 669).

Es significativo el título del ensayo aludido de Guillermo Sucre sobre Tomás Segovia: *El familiar del mundo* (SUCRE, 1985. p. 367-372). Porque eso hace el rito, como la palabra: reinagurar un tiempo

ya inaugurado, volver sobre sí mismo al paso del tiempo mismo, renombrar lo nombrado en el tiempo, demorarse en el amor que reta definitivamente el tiempo (o lo reta en uno de sus sentidos). Una demora que no es tanto, ahora, una espera, como su residencia, espacio y hábitat; una demora que no es tanto una ausencia sino condición de su presencia. La espera del cazador que aguarda, acecha, rececha su presa: la espera de un tiempo desde un tiempo que no ha pasado, ni se ha perdido y, acaso, ni siquiera es ya tiempo convenido; porque la palabra es radicalmente tiempo y por eso es posible moverse en su silencio; por eso la retirada de la palabra puede ser sed y espera y no simple ausencia. La espera, pues, es silencio y tiempo suspendido. En efecto, silencio y mudez son dos términos reiterados en la escritura de Segovia:

Empiezo posponiendo
Empiezo por la pura suspensión
Por no querer saber cómo empezar
Empiezo anticipadamente triste
De manchar la pureza de la espera
Empiezo por callar (SEGOVIA, 1998. p. 669)

El poeta paradójicamente guarda un silencio elocuente. Como dice Segovia:

Esa tentativa es paradójica, pero no absurda. Guardar silencio no consiste en un aprisionamiento, en un secuestro del silencio dentro de un arca con triple llave, sino en una guarda, en una custodia, en una encomienda, que lo tiene a su cargo pero nunca lo hace su propiedad. Lo que caracteriza al lenguaje poético es justamente que puede guardar silencio mientras habla, es decir que no apresa nada, no atesora, no encierra nada útil (SEGOVIA, 2000. p. 77)

El poema no encierra porque no delimita, es decir no define, y su lenguaje rebosa de texto por todas partes. *Ceremonial del moroso*. Y así como la caza ("Empezará la caza de palabras") exige una iniciación, una ceremonia, una liturgia; así también la escritura, la escritura poética digo, la escritura entendida como alumbramiento y revelación, requiere de su ritual. Porque hay muchas maneras de cazar, como existen muchos modos de pastorear y nomadear ("moroso pastor de intranquilas palabras" (SEGOVIA, 1998. p.669). Me refiero, sin embargo, a la caza primitiva, ancestral, en la que la ceremonia se resuelve en imprecación, invocación, ensalmo, para que propicie la revelación de la palabra: "Que mi decir confiese que hubo siempre algo / Antes del nombre que lo ha dado a luz" (SEGOVIA, 1998. p. 669); y, ahora sí, para tenerla (a la palabra) definitivamente "capturada, captada o concaptada" (SEGOVIA, 1995. p.348).

Pero me refiero también a la caza furtiva, distinta, disidente; porque la escritura de Tomás Segovia ha sido y es, de alguna manera, un acto de desobediencia a "recetas y consignas de época" que otros acataban sumisamente "mientras se convencían de ser así libres y originales"; y es efectivamente una desobediencia porque equivale a no fundar la escritura y la escritura poética en una estética, "sino en la raíz mucho más profunda de la naturalidad del hombre y de su vida" (SEGOVIA, 2001. p.147).

Referencias

- Barreda, O. (1943). "Presentación". En *El hijo pródigo*, núm.1
- Béguin, A. (1954). *El alma romántica y el sueño*. Trad. Mario Monteforte. FCE, México.

- Biedermann, H. (1993). *Diccionario de símbolos*. Paidós, Barcelona.
- Cirlot, Juan Eduardo. (1997). *Diccionario de símbolos*. Siruela, Madrid.
- Colinas, Antonio. (1989). *El sentido primero de la palabra poética*. Taurus, Madrid.
- Chevalier, Jean y Alain Gheerbrant. (1999). *Diccionario de símbolos*. Herder, Barcelona.
- Esteban, Claude. (1979). *Un lieu hors de tout lieu*. Galilée, Paris.
- Falcón Martínez, C., Fernández-Galiano, E. y López Melero, R. (1986). *Diccionario de la mitología clásica*. Alianza editorial, Madrid, 2 vols.
- Ferraris, M. (2000). *Luto y autobiografía. De San Agustín a Heidegger*. Taurus, México.
- García D., R. (1977). "Tomás Segovia un poeta sin patria". En *Ínsula*, 363, p. 4.
- García M., L. (1998). "La poesía de Tomás Segovia", *Boletín de la Residencia de Estudiantes*, 4, 2-5.
- Gorostiza, J. (1996). *Poesía completa*. Nots. y recop. Guillermo Sheridan. FCE, México.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Crítica, Barcelona.
- Kirk, C. S. (1985). *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*. Paidós, Barcelona.

Mateo G., E. (1997). *Diccionario del exilio español en México*. (De Carlos Blanco Aguinaga a Ramón Xirau). *Biografías, Bibliografía y hemerografías*. Ediciones Eunate, Pamplona.

Mateos, M. (1999). "La sabiduría de la humanidad está en la poesía: Tomás Segovia". En *La Jornada*. México.

Owen, G. (1979). *Obras*. Ed. Josefina Procopio, pról. Alí Chumacero, recop. Josefina Procopio, Miguel Capistrán, Luis Mario Schneider e Inés Arredondo. FCE, México.

Paz, O. (1966). *Poesía en movimiento*. México: siglo XXI.

Paz, O. (1986). "Pintado en México". *El País*. Madrid, p. 21.

Paz, O. (1976). *El arco y la lira*. FCE, México.

Segovia, T. (1998). *Anagnórisis*. En *Poesía (1943-1997)*. México: FCE.

Segovia, T. (1998). *Partición*. En *Poesía (1943-1997)*. FCE, México.

Segovia, T. (1998). *Fiel imagen*. En *Poesía (1943-1997)*. FCE, México.

Segovia, T. (1998). *Ensayos I. Actitudes / contracorrientes*. Universidad Autónoma Metropolitana, México

Segovia, T. (1995). "Ramón Gaya, poeta". En Rose Corral, Arturo Souto Alabarce y James Valender (eds.), *Poesía y exilio. Los poetas del exilio español en México*. El Colegio de México, México.

Segovia, T. (2000). *Resistencia. Ensayos y notas 1997-2000*. Ediciones Sin Nombre y UNAM, México .

Segovia, T. (2001). *El tiempo en los brazos*. t.II. Taller del poeta, Madrid.

Segovia, T. (2001). *Cuatro ensayos sobre Gilberto Owen*. FCE, México.

Sheridan, G. (1985). *Los contemporáneos ayer*. FCE, México.

Sicot, B. (2000). "Tomás Segovia, el amante de las palabras". En *Sesenta años después. Las literaturas del exilio republicano de 1939*. Ed. Manuel Aznar. GEXEL, Barcelona , 2 vols.

Sucre, G. (1985). *La máscara, la transparencia. Ensayos sobre poesía hispanoamericana*. FCE, México.

Villaurrutia, X. (1979). *Obras. Poesía, teatro, prosas varias, crítica*. Pról. Alí Chumacero, recop. Miguel Capistrán, Alí Chumacero y Luis Mario Schneider, biblio. L. M. Schneider. FCE, México.

GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO LINGÜÍSTICO: NUEVAS DIMENSIONES DEL ESPAÑOL HABLADO EN VENEZUELA

GODSUNO CHELA-FLORES

*(FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN-
UNIVERSIDAD DEL ZULIA)*

Resumen

El fenómeno de la globalización no es nuevo, ya que se podría plantear su comienzo desde 1492 (Stuart Hall, 1996, citado por Sinclair, 2000:11) o aún antes, debido al alcance de los imperios del pasado; sin embargo, el actual, en virtud de los desarrollos tecnológicos y en particular de los medios audiovisuales y el lenguaje de la publicidad, tiene repercusiones en todas las dimensiones de la vida de las naciones. En este trabajo, se explora su vinculación con importantes cambios en la forma de las lenguas naturales y en especial, la del español de Venezuela. Se analiza su influencia en los componentes fonetológico y ortográfico, en el léxico y en el habla pública. Para este último aspecto –de gran peso en la penetración de algunos cambios– se utiliza la taxonomía y metodología de Chela-Flores, B., Chela-Flores, G. y Palencia, I. (2002). Los resultados indican cambios lingüísticos significativos en todos los niveles señalados y en el habla pública, los cuales por su novedad inevitablemente deben ser tomados en cuenta en el proceso de enseñanza de la lengua materna y en el manejo del habla pública.

Palabras clave: Globalización, medios audiovisuales, publicidad, español de Venezuela

Abstract

The phenomenon of globalization is not new since it could be argued that it began in 1492 (Stuart Hall, 1996, quoted by Sinclair, 2000:11), or even before due to the reach of various empires in the past; however, the current process has vast repercussions reinforced by technological developments, particularly the audiovisual media and the language of publicity. In this paper, its link with important changes in the form of natural languages and in particular the Spanish spoken in Venezuela, is analyzed. Also, its influence on phonetology, orthography, the lexicon and public speech is analyzed. For the analysis of the latter – of great weight in the penetration of some changes – the taxonomy and methodology of Chela-Flores, B., Chela-Flores, G. and Palencia, Y. (2002), are used. The results indicate significant linguistic changes in all the mentioned levels and in public speech, which for its novelty and shape should be taken into account in the teaching of the mother tongue and in the guidance of public speakers.

Key words: Globalization, audiovisual media, advertising, Venezuelan Spanish.

1. Introducción

El fenómeno de la globalización es un hecho incontrovertible en el mundo de hoy, pero ha generado reacciones diversas y contradictorias, debido al temor de que este avasallador proceso

tenga efectos debilitantes sobre la cultura e identidad nacionales. Como la globalización tiene como motor inicial y cuasipermanente la cultura e idioma de las comunidades anglosajonas, existen sectores que ven la situación como conexión con el imperialismo y una suerte de neocolonialismo, en virtud de lo cual autores como Stuart Hall (1996, citado por Sinclair, 2000:11), llevan sus inicios hasta el año de 1492, cuando las vastas tierras americanas sufren el impacto cultural, religioso y lingüístico de los conquistadores ibéricos. Esta realidad fue claramente expresada por Antonio de Nebrija, autor de la primera gramática de la lengua castellana en el *anno mirabilis* de 1492: "siempre la lengua fue la compañera del imperio...después que vuestra Alteça metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros e naciones de peregrinas lenguas...aquellos ternian necesidad de rezebir las leies quel vencedor pone al vencido e con ellas nuestra lengua..." (citado por Lapesa, 1980:289-290, el énfasis es nuestro). En realidad, hay que ir más allá, ya que los poderosos imperios de la antigüedad realizaron procesos similares en los territorios conquistados, aunque cuando las estructuras militares y administrativas de tales imperios se debilitaron (re)surgieron las lenguas vernáculas y con ellas las identidades nacionales. Lo que caracteriza la globalización actual y la hace diferente de las situaciones anteriores mencionadas es que tiene el apoyo y refuerzo de los desarrollos tecnológicos, de los medios audiovisuales y más recientemente, del poderoso y penetrante lenguaje de la publicidad. El aspecto de la lengua como base de la identidad nacional ha sido analizado recientemente por este autor (Chela-Flores, G. 1998:1-9) para la situación del español hablado en Venezuela, aunque sus conclusiones pueden generalizarse a otras variedades hispánicas y a las lenguas naturales en general, y por lo tanto, servirá de base para algunas consideraciones posteriores. En todo caso, las reflexiones y conclusiones de esta fase de nuestra investigación en

proceso, son preliminares, pero muy prometedoras de resultados que iluminarán la íntima interacción de globalización y lengua.

2. *Objetivos*

- i) Analizar la globalización como fenómeno de características diferentes a otros procesos similares en el pasado.
- ii) Describir y explicar la *koinización* y/o nivelación dialectal que los procesos de globalización generalmente producen en la diversidad de variedades de las lenguas naturales.
- iii) Describir y explicar los tipos de cambios o innovaciones lingüísticas introducidos por las diversas manifestaciones de la koiné generada por los medios de comunicación masivos y por el movimiento lingüístico paralelo de anuncios y vallas publicitarias y sus efectos en el español de Venezuela.
- iv) Describir y explicar las innovaciones fonetológicas, ortográficas, lexicales y de habla pública actuales y potenciales en el español de Venezuela.
- v) Explicar el rol de la lengua inglesa – en particular las variedades estadounidenses – en todo el proceso.

3. *La muestra*

Este trabajo es producto de la primera fase, exploratoria, de un proyecto de investigación aceptado (diciembre 2002), supervisado y aprobado (marzo, 2004) por el Consejo de Desarrollo de Científico y Humanístico (CONDES) de la Universidad del Zulia. El corpus

consiste de datos provenientes de productos audiovisuales – doblajes, noticieros, telenovelas, vallas y anuncios publicitarios. Los audiovisuales fueron seleccionados de la oferta de canales nacionales e internacionales, los últimos son accesibles por el sistema de televisión por cable disponible en el territorio regional y nacional. Los datos sobre las vallas fueron recogidos en el estado Zulia y los anuncios publicitarios en la misma área y también se obtuvieron datos de la prensa regional (los diarios “Panorama” y “La Verdad”) y la nacional (los diarios “El Nacional” y “El Universal”), durante el período comprendido entre enero 2003 y enero 2004.

4. *Características de la globalización actual*

En la Introducción, hemos indicado los temores sobre la globalización y los efectos negativos o debilitantes de las identidades nacionales, reales y supuestos, pero es prudente referirnos a los indudables efectos positivos que tal proceso tiene. Vivimos una época de vertiginoso desarrollo científico y tecnológico y el flujo de nueva información es incesante y sin los instrumentos de la globalización, los países de mediano desarrollo como Venezuela – por no mencionar los de impresionante subdesarrollo – no tendrían acceso a ella para nutrir el ya significativo avance de sus investigadores académicos e industriales. En realidad, nuestro avance en una era de cambios de varias décadas, se debe en gran medida al acceso a la información globalizada y, es preciso decirlo, al apoyo que las instituciones nacionales dan a nuestros centros de investigación, aunque desde el punto de vista económico necesitamos aún más.

La globalización actual fue precedida de dos fases, las cuales han sido descritas por Annabelle Sreberny-Mohammadi (1991, citada por Sinclair, op.cit.:12):

- a) La fase de la comunicación y "desarrollo" o "modernización" en las décadas de los cincuenta y sesenta, caracterizada por: (i) la suposición de que habría una transición desde la tradición hacia la modernidad en la búsqueda del cambio social.
- ii) La suposición de que los medios eran instrumentos todopoderosos, capaces de efectuar esa transición.
- b) La fase de la dependencia, desde los años sesenta hasta los setenta, fue la expresión contraria a la modernización proveniente de los Estados Unidos y surgió en América Latina, definida como la posibilidad de un "despegue" de una economía signada por su relación de dependencia de una economía desarrollada. En las reacciones y transformaciones de esa definición inicial, surge la discusión sobre el rol de los medios de comunicación, audiovisuales, impresos y el de las agencias publicitarias y en ese contexto, se habla del beneficio obtenido por los dueños de dichas empresas. A esta segunda fase, Sreberny-Mohammadi indica que le sigue la de la globalización. En este trabajo examinaremos el rol de las mencionadas empresas de comunicación en la conformación de koinés para nivelar diferencias dialectales y darles mayor alcance a sus productos y por ende, obtener mayor beneficio. Asimismo, el lenguaje creado por las agencias publicitarias es examinado y sus efectos, conjuntamente con el de los medios, es analizado con el objetivo de determinar sus resultados positivos y negativos sobre el habla general, los cuales pensamos que tendrán un impacto sobre la norma que enseñamos en nuestro sistema escolar y en nuestros centros de formación de comunicadores y hablantes públicos.

En todo caso, la globalización actual en lo que respecta a su incidencia sobre las lenguas naturales y en particular el español

de Venezuela ha dado origen a ciertos fenómenos, ninguno de los cuales llega a procesos de *hibridación*, vale decir, no existen nuevas lenguas híbridas, mezclas significativas de una lengua con el inglés, instrumento lingüístico de la globalización. Aunque a diferencia de los anteriores procesos de globalización como los mencionados en este trabajo, la existencia de los refuerzos tecnológicos, la penetración de los medios audiovisuales y el desarrollo de la publicidad, aun con todo su poder actual, no han debilitado el vigor y características propias de las lenguas que sirven de base a las identidades nacionales. Además de diversos préstamos léxicos - incluyendo calcos - *lo más resaltante es la gestación de variedades supradialectales o procesos de koinización* deliberadamente introducidos en particular por los medios audiovisuales, con el propósito comercial de darles mayor venta sus productos. La penetración de préstamos léxicos varía en las diferentes naciones y sus reacciones son también variadas. En naciones como Francia, ha surgido una defensa oficial de la lengua nativa, con la finalidad explícita de erradicar la "contaminación" del inglés; aunque como sucede con las imposiciones de "arriba" (permítasenos utilizar una versión de la distinción laboviana entre cambios de "arriba" y cambios de "abajo" (Labov 1994:78), su éxito es relativo. En los países escandinavos, Suecia y Finlandia por ejemplo, no existe la misma reacción vigorosamente defensiva entre lingüistas, docentes y hablantes públicos de toda índole, aunque la penetración del inglés es mucho mayor que en Francia y en el mundo hispánico. Quizás el mayor grado de "contaminación" léxica en estos países nórdicos se deba a que sus lenguas tienen un campo de acción más limitado, ya que son habladas por poblaciones pequeñas y su dependencia de traducciones es mayor que en comunidades más numerosas. El caso del finés es particularmente relevante

en este sentido, ya que esa lengua fino-úgrica – sin relación alguna con las lenguas indoeuropeas – es hablada por sólo cinco millones de finlandeses, lo que desde ese punto de vista aísla a esta nación caracterizada por desarrollo y prosperidad significativos. Aquí la influencia del inglés de la globalización ha llegado a intervenir en los procesos de formación vocabular, produciendo numerosos ejemplos de términos híbridos nuevos. Sin embargo, esa masiva invasión no ha desvirtuado la lengua y no ha debilitado la identidad del finlandés. No debemos olvidar que el mismo inglés es la lengua natural que más préstamos ha recibido a lo largo de su historia y los ha podido asimilar sin restarle vigor y dinamismo a su identidad y a su producción literaria.

5. La koinización deliberada producto de la globalización

Los procesos de nivelación dialectal reciben el nombre de *koiné*, término empleado para referirse a la lengua común que adoptan los griegos desde fines del siglo IV a.J.C., dando fin al período dialectal. Algunas *koinés* han sido de índole ligeramente diferente, como la que ocurrió en el inglés antiguo o anglosajón (a partir de la invasión normanda a fines del siglo XI): la diferencia entre el lenguaje de la prosa – más cercano evidentemente al hablado – y el de la poesía fue más grande en este primer período del inglés que en ninguna otra época. El lenguaje de la poesía era bastante similar en todas las regiones de Inglaterra, una especie de dialecto artificial, que contenía formas y palabras de todas las variedades germánicas habladas entonces, aproximadamente como sucedió con el lenguaje de Homero en Grecia; en otras palabras, ocurrió una *koiné poética* (para más detalles sobre esta *koiné*, ver Jespersen, 1938:56-57). El español ha sufrido varios procesos de koinización a través de su historia,

uno de los cuales fue el notable proceso ocurrido en las Antillas durante las dos primeras décadas de la colonización española con una orientación andaluza y que representa la base del español de Venezuela y de toda la América hispanohablante. La teleología andaluza se debió al mayor número de colonos de esa región y al prestigio del habla de Sevilla, considerada por todos en la época como ideal de belleza lingüística. Es relevante aquí, citar a Frago Gracia: "...las diferencias se juntan y pronto pierden el carácter regional o dialectal de procedencia. Al haber mezcla de poblaciones se produce la síntesis niveladora y *los menos suelen adoptar los usos de los más, o lo que se tiene por señal de prestigio*" (1996:38; el énfasis es nuestro). La significativa diferencia en la *koiné* gestada por y en los medios audiovisuales globalizados, es su carácter deliberado y motivado – como ya hemos apuntado – por intereses comerciales. Los efectos, actuales y potenciales de esta nueva situación, aunados a los del lenguaje publicitario – representados aquí por vallas y anuncios publicitarios – serán analizados en las dos secciones siguientes.

6. Efectos de la nueva *koiné* en los productos audiovisuales

El proceso de nivelación dialectal, sea espontánea como la citada anteriormente con respecto a la primera fase de la colonización ibérica – o deliberada como la actual, comienza por una explicitación de las características dialectales, y principalmente las *marcadas*. La *marcades* se refiere a aquellos procesos que se alejan de la evolución normal y prevista de las lenguas naturales: si se trata de realizaciones fonetológicas, se nota un mayor costo neuromuscular y en los otros componentes se notan desviaciones o avances drásticos de algunas tendencias de la lengua, que ejemplificaremos a continuación.

En fonetología podemos ejemplificar estas características marcadas en el sistema prenuclear: asibilación de vibrantes múltiples (por ejemplo, Obediente, 1998:335, encuentra ejemplos en el habla de Mérida; para ejemplos de otras regiones, ver Zamora y Guitart 1988:99), rehilamiento/estridencia y ensordecimiento de fricativas palatales (ver por ejemplo, Lipski 1994:340), etc. En el sistema posnuclear los ejemplos más notorios son el lambdacismo (/r/ à [l]) y el rotacismo (/l/ á [r]) (Chela-Flores, G. 1998 :57-71), los cuales aunque no implican necesariamente un mayor costo neuromuscular, son procesos estigmatizados al no regirse por la metacondición de posteriorización – son cambios de modo de articulación, pero no de punto ya que ambas son alveolares – mientras que prácticamente todos los otros cambios posnucleares presentes en las hablas venezolanas, antillanas y de otras regiones, son posteriorizantes (para más detalles sobre este interesante caso, ver Guitart 2000 y Chela-Flores, G. 2001). En cuanto al núcleo silábico, son marcados los fenómenos de vocales caedizas producto de relajamiento y ensordecimiento en contacto generalmente con /s/ tensa, cierre de vocales medias, etc. (Zamora y Guitart, op.cit.:132-133).

En sintaxis notamos por ejemplo, que en los dialectos del centro y norte de España, considerados “conservadores” (erróneamente, como se indica en Chela-Flores, G., 2001-2002:204) se encuentra el debilitamiento de la oposición casual dativo:acusativo, que es la última y más avanzada fase del desmantelamiento del sistema casual del latín, implementado en estas variedades por los fenómenos pronominales del leísmo, loísmo y laísmo, el último de los cuales es notoriamente marcado y presente solamente en esa región (sobre la necesaria re-orientación de los estudios dialectológicos del español, ver Chela-Flores, G. y D’Aquino 2003). Asimismo, como ejemplos de fenómenos sintácticos marcados podemos incluir el

llamado *dequeísmo* (uso incorrecto de la preposición *de* ante el *que* introductor de oraciones sustantivas, ver Bentivoglio 1976, 1980-81, etc) y el fenómeno opuesto, el *queísmo*; la inversión del orden en las estructuras interrogativas, etc.

Los efectos y resultados de la nivelación dialectal gestada en los cenáculos de los medios audiovisuales globalizados pueden medirse a través de sus productos, vale decir, doblajes de películas y series televisivas, noticieros y programas informativos y telenovelas.

i) Doblaies: estos productos representan la forma más elaborada de la nueva koiné y en ella dobladores venezolanos figuran con frecuencia, dado que nuestras variedades están libres de una buena parte de las características que hemos calificado de marcadas. Por otro lado, Agost indica que “ el doblaje es una necesidad y está condicionado no sólo por factores económicos sino también por las características de la identidad de una nación” (1999:17). Estamos de acuerdo con la necesidad y con la motivación económica, pero resulta evidente del análisis de nuestra muestra que las características de la identidad de las naciones a las cuales se dirigen estos doblajes, no son tomadas en cuenta ya que lo que se busca es una variedad lo más neutra posible. En los doblajes examinados (en series como Ally McBeal, Good and Evil, etc.) no encontramos fenómenos marcados en pronunciación o sintaxis. Lo que llama la atención es que los dobladores –todos de origen hispanoamericano, y un número importante de venezolanos– pronuncian las sibilantes posnucleares sin el debilitamiento glotalizante, natural y previsible entre estos hablantes y que por lo tanto, **no** es un fenómeno marcado. El léxico utilizado tiende a evitar regionalismos, algunos de los cuales provienen del inglés, uno de los más notorios es <carro> (del

inglés *car*) por automóvil, coche. Con frecuencia <coche> sustituye a <carro>, lo cual también hace necesario precisar el significado de términos tradicionales como *americanismos* y *regionalismos* e introducir y diferenciar rigurosamente lo que se debe calificar de *españolismos*. En los doblajes examinados, se nota que el ejemplo citado corresponde al criterio de que voces como <carro> deben ser reemplazadas por otras percibidas como más "cultas" o generales - o menos cargadas de color local, decisiones no siempre correctas, ya que para el hablante venezolano, por ejemplo, <coche> es un españolismo - vale decir, iberismo - y como tal, tiene el color local de otra región dialectal hispánica.

- ii) Noticieros y programas informativos: en estos productos no se realiza lo esperado de la koiné analizada. Es decir, el grado de concreción de la nivelación dialectal es algo menor que en los casos analizados en (6,i); por ejemplo, en los noticieros internacionales (CNN, Telemundo, etc.), no encontramos tampoco la reducción glotal de /s/ posnuclear, pero sí se detectaron algunos fenómenos considerados como marcados en nuestra taxonomía: por ejemplo, una leve asibilación de /rr/, la vibrante múltiple (más frecuente en los lectores de noticias de Telemundo). En los noticieros de CNN, se detectó un discreto respeto por las articulaciones regionales de los locutores, pero ciertamente muy atenuadas. En cuanto a la suprasegmentalidad, nuestro corpus revela una frecuente acentuación de las unidades menores - preposiciones, artículos, conjunciones, etc. - y de las primeras sílabas por turno. Esta traslación acentual fue notada también en los noticieros producidos en Venezuela. Podemos concluir que, a diferencia de los doblajes, estos productos representan una fase previa a una nivelación dialectal completa.

- iii) Las telenovelas y programas dramáticos: En este aspecto, los medios audiovisuales muestran dos tipos de interés comercial, ya que la nueva koiné no figura de manera obvia en los productos que no parecen estar destinados a consumo internacional, o por lo menos, revelan poco interés en su exportación (algunas telenovelas de RCTV, Tele Efe, etc.) y están por ende, cargadas de color local. En los productos claramente diseñados para exportación (las telenovelas producidas en Miami, por ejemplo), se oculta o atenúa significativamente el origen dialectal de los actores y actrices: un claro ejemplo de esta determinación de lograr una nivelación dialectal firme, es la completa eliminación del *voseo* en el habla de los miembros del elenco de origen rioplatense (en nuestra muestra, la telenovela "Morella", producida en Miami), en contraste con su uso generalizado en telenovelas argentinas del primer tipo mencionado (en nuestra muestra, productos dramáticos de Tele Efe). Los fenómenos sintácticos marcados (inversión del orden en las estructuras interrogativas, dequeísmos, etc. y por supuesto, estructuras estigmatizadas en América, como el *laismo* del centro y norte de España) ocurren muy infrecuentemente en los productos para consumo local y están definitivamente ausentes de los otros.

7. *El lenguaje de la publicidad a través de vallas y anuncios publicitarios y sus efectos sobre el español hablado en Venezuela:*

El lenguaje de la publicidad es uno de los factores más importantes de un complejo proceso, cuyo objetivo es impactar y convencer a los receptores del mensaje; esta complejidad abarca diversas disciplinas y variados recursos y estrategias. En este trabajo nos hemos propuesto como objetivo analizar sólo aquellos recursos

lingüísticos utilizados en vallas y anuncios publicitarios, que se desvían de la evolución natural - y por ende, prevista - de la lengua española, particularmente de sus variedades venezolanas - y que podrían tener efectos sobre la conducta lingüística de los hablantes. Evidentemente, el carácter deliberado de estas estrategias publicitarias ofrece un movimiento lingüístico paralelo a la nueva koiné promovida por los medios audiovisuales y es previsible una interacción entre ambos.

ii) Una taxonomía de recursos lingüísticos en vallas y anuncios publicitarios: En principio y con base en los datos de nuestra muestra, es posible indicar cinco tipos de recursos lingüísticos:

ii,a) Nivelación de las divergencias entre grafemas y fonemas: hemos notado que el publicista, por intuición o por entrenamiento, intenta sorprender e impactar a los destinatarios de sus mensajes mediante la búsqueda de la restauración del equilibrio entre grafema y fonema. Toda ortografía es originalmente una representación del componente fonológico de la lengua: en realidad, es su *primera transcripción* fonémica y esta versión inicial busca la relación ideal biunívoca grafema-fonema, pero como el componente fonetológico, regido por principios y metacondiciones universales, continúa evolucionando e introduciendo cambios en la pronunciación, la biunivocidad inicial se diluye, separándola de la versión escrita. En otras palabras, la ortografía se hace "profunda", ya que el grafema va adquiriendo relaciones con otras realizaciones alofónicas de los fonemas. El hablante no se siente cómodo con esta profundización de la ortografía y desea - no siempre de forma explícita - que las cosas vuelvan a la situación inicial. La publicidad, a través de sus expresiones escritas en vallas y anuncios publicitarios, toca ese punto

sensible de la conciencia lingüística cuando resuelve las ambigüedades de grafemas con vinculación a más de un fonema. Nuestra muestra incluye numerosos ejemplos del grafema <k> reemplazando a la <c> ante las vocales /a, o, u:

Rústikos; épokas; kasa; charkutería, etc.

Además, con frecuencia la pronunciación de la letra <k> toma el lugar de la sílaba.

Asérkate; ksa, kramba, Krambola, etc.

Esto ocurre con otras letras:

Cerámicas D'España; Evntos; Cvende (y hasta Cvnde; no encontramos el caso extremo de Cvnd, porque resultaría ininteligible o podría ser interpretado como siglas).

ii, b) Fenómenos acentuales: La irregularidad acentual en su forma oral - traslación acentual - está presente en la nueva koiné y ya ha sido analizada en (6,ii). En el caso del lenguaje de la publicidad en vallas y anuncios publicitarios, nuestra muestra reveló una ausencia significativa del acento gráfico, en particular en los anuncios de empresas pequeñas o medianas:

Ferreterla, Panaderla; Pastelería; Charcuterla, etc.

También encontramos casos de acentuación errada aplicada hasta en palabras del inglés, donde tal diacrítico no existe y en algunas de origen francés:

Fashion Emergency; Boutiqué (sic); restauránt; Pelos tú imagen (aviso de una peluquería); Máxima Seguridad, etc.

ii,c) Innovaciones gráficas: El más notorio y alarmante ejemplo de lo que hemos denominado innovación gráfica es el muy extendido uso del apóstrofo (') proveniente del inglés. Aunque ese diacrítico existe en español para designar contracciones y elisiones vocálicas (pa'cá; pa'llá), su entusiasta pero muy errado uso en la publicidad tiene su origen en la estructura posesiva conocida como el genitivo anglosajón, en la cual el sustantivo que nombra al poseedor lleva un apóstrofo seguido de <s> si la palabra siguiente que nombra a lo poseído, no comienza con <s>:

Peter's home; the lady's personality; Davies' School, etc.

Nuestra muestra incluye numerosos ejemplos del uso errado del apóstrofo inglés en aras de darle al negocio o empresa un aura de prestigio o de sofisticación, así se trate de un humilde puesto de hamburguesas o perros calientes:

Trapero's; Arepa's Mi Reyna; Khosita's; Koroto's y Algo Más, Jalapeño's etc.

La situación ha alcanzado distorsiones imprevistas como colocar el apóstrofo en nombres de origen inglés realizando hipersegmentaciones totalmente erradas:

Nueva Orlea'ns (sic)

ii,d) La mayusculización: El español es una lengua que hace muy escaso uso de las mayúsculas, en claro contraste con el inglés, que las emplea frecuentemente. El lenguaje de vallas y anuncios publicitarios hace uso excesivo y asistemático de las mayúsculas y nuestros datos indican que esto ocurre en el nombre aislado:

GlobiTos; CerezoS; Detalles MaryHe, FloriSteria HERMINIA; fábrica de alfombras venezuela, etc.

como en el texto:

Venta de Accesorios y tarjetas; el caucho que más Dura; ¡ No coma cuentos, coma carnes de Primera!, etc.

ii,e) Fenómenos morfosintácticos: Entre las irregularidades de este tipo encontramos

- inconcordancias:

JUGOS RICO; ESPECIALIDADES EN PESCADOS FRITO, Reciclamo Cartuchos; TORNILLERIA-CONEXIONE-PERQUITOS, etc.

- descontracciones:

EL ARTE DE EL RADIOADOR; **A** el cliente le damos lo que quiera, etc.

- cambio de orden de los constituyentes:

Frank Café; Lago Maracaibo Club, etc.

8) *El habla pública*

Como hablantes públicos consideramos no sólo a los locutores y otros participantes en los programas de los medios de comunicación audiovisuales, sino también a los docentes, a los

personajes públicos del mundo político, empresarial, artístico y a los miembros del clero. La nueva koiné tiene especial vinculación con ellos y sobre ellos precisamente, recae la posibilidad de hacer que las nuevas dimensiones orales de la nivelación dialectal tengan aceptación. En el habla pública tradicionalmente ha existido lo que Rosenblat (1963) llamó "el fetichismo de la letra", es decir, la tendencia a las pronunciaciones ortográficas, siguiendo el prejuicio universal en el sentido de que mientras más cerca esté la pronunciación del lenguaje escrito, mejor y más aceptable será la actuación del hablante público. El hablante hispánico no es el único en caer en esa trampa articulatoria, ya que, como hemos dicho, este fetichismo es universal. Esa es la razón para que por ejemplo, en inglés existan dos pronunciaciones del adverbio *often*: [óftn] y [óf n]; la primera reaparece cuando se reduce drásticamente el analfabetismo en la Inglaterra victoriana y la masa de los hablantes se dio cuenta de que existía una letra <t> en la grafía y concluye que era "conveniente" pronunciarla, a pesar de que en la evolución natural de esa lengua, hacía siglos que había desaparecido de la expresión oral. La pronunciación sibilante de <s> posnuclear fue un punto de honor en el entrenamiento de locutores y en las indicaciones de los docentes en los primeros niveles del sistema escolar; esta insistencia contraria a las tendencias naturales del español fue reemplazada recientemente por ejemplo, en el entrenamiento de locutores en Venezuela, pero la gestación de la koiné que hemos analizado en este trabajo, refuerza, una vez más, el prejuicio a favor de la sibilancia posnuclear, que aleja al hablante público de los receptores, quienes la encuentran incómoda y extraña. Lo mismo ha ocurrido en el caso del inglés que citamos antes: una encuesta realizada en Inglaterra reveló que 72% de los hablantes prefería la pronunciación natural del inglés sin la <t> (Wells 1990:493).

Entre otras tendencias del habla pública, sobre las cuales habría que tomar decisiones en todos los centros de entrenamiento de hablantes públicos y en las escuelas encontramos la evasión del resilabeo como si este fenómeno natural del habla fuera anormal:

/las alas/ à [las álas] à [la.sá.las] 'las alas'

La estrategia recomendada erróneamente es insertar una oclusiva glotal para evitar la reestructuración silábica:

[las.ʔá.las].

Asimismo, el evitar la nasal velar posnuclear o insistir en la pronunciación bilabial de <m> posnuclear en límite vocabular o en la labiodentalidad – inexistente – de <v> prenuclear son señales claras de una pronunciación ortográfica que podría ser reforzada por algunos aspectos de la nueva koiné. En otras palabras, las pronunciaciones transcritas a continuación, naturales y cuasicategorías en el hablante de las variedades dialectales indicadas antes, son o serían consideradas como inadecuadas por los propulsores de la reciente nivelación dialectal:

/la kansion/ à [la kaKsjóK]

/kurrikulum/á [kurrikuluK] 'currículum'

/el verde/à [el béræe]'el verde'

9) Conclusiones

- i) La globalización actual es un hecho incontrovertible, nutrido por el rápido desarrollo de la tecnología de la comunicación, los medios

audiovisuales y la publicidad, pero sus características son diferentes de los procesos similares ocurridos en el pasado impulsados por los poderosos y vastos imperios que impusieron su cultura y muy especialmente su lengua. Los procesos de globalización de la antigüedad - como por ejemplo, el impuesto por el imperio romano con su profunda latinización de los territorios conquistados - difieren del actual en dos aspectos fundamentales: primero, las comunidades y naciones bajo su dominio sufrieron un debilitamiento crucial de cultura e identidad y segundo, el proceso fue impulsado y mantenido por largos períodos gracias al poder militar. La globalización que vive el mundo hoy en día, no ha producido una significativa pérdida de culturas locales, aunque sí ha introducido elementos culturales de las naciones anglosajonas, en gran medida, gracias al hecho de que el idioma inglés es el instrumento central del desarrollo tecnológico. Entre los hechos más significativos está la ausencia de procesos de *hibridación lingüística*, y como la lengua es la base de la identidad de las naciones, no se han repetido los procesos de debilitamiento vital del pasado.

- ii) El resultado lingüístico más resaltante de la globalización con respecto al mundo hispánico es la gestación deliberada de una koiné por parte de los medios audiovisuales, con el objetivo de que esta nivelación dialectal les dé mayor alcance a sus productos, y por ende mayor beneficio comercial. Las koinés del pasado en la historia de la lengua española no fueron de carácter deliberado y un ejemplo relevante para la comprensión de la conducta lingüística del hispanoamericano de hoy es esa primera gran koiné americana gestada con una teleología andaluza durante los primeros veinte años de presencia española en las Antillas. Esta nivelación andaluzada constituye la base del español de Venezuela

y de todo el español americano. En cuanto a la presente situación, los datos analizados durante esta investigación arrojaron resultados ligeramente diferentes para los productos audiovisuales generados con la nueva koiné: los doblajes mostraron la fase más elaborada de la nivelación dialectal, seguidos por los noticieros y programas informativos que mostraron una discreta y muy atenuada presencia de las características dialectales de los lectores de noticias y comentaristas. La producción de telenovelas se rigió en nuestra muestra, por la determinación de exportar el producto o no - lo cual no es muy sorprendente - y se notó como el mayor grado de nivelación dialectal se encontró en las producciones hechas en Miami.

- iii) Los efectos de la nueva koiné sobre el español de Venezuela, se notarán primeramente en el habla pública, ya que toda nivelación dialectal parte del principio y prejuicio de que mientras más cerca esté el lenguaje oral del escrito, mejor calidad lingüística tendrá, lo cual puede revivir o reforzar la tendencia a la pronunciación ortográfica evidente en el entrenamiento de hablantes públicos en el pasado reciente (el caso de la orientación errada - y superada por el momento - de los cursos de locución es el más notorio). Entre otros efectos se encuentran descuidos en las obvias traducciones literales - sin buscar el equivalente idiomático castellano - calcos y expresiones o formas "castellanas" inéditas o ilegales: por ejemplo, la "nueva" acepción en el español de Venezuela de 'aplicar' para significar la búsqueda de un cupo universitario, basada en el hecho de que 'apply' en inglés tiene ese significado o el uso de la expresión de 'esperar la llegada de la caballería' ('*the cavalry is coming*', sobre la oportuna llegada del ejército norteamericano, para resolver las batallas entre colonos e indios, frecuente final de muchos *westerns*). El lenguaje nivelado

del doblaje, la forma más elaborada de la nueva koiné, no es falso ni repelente, pero debe ser controlado para evitar algunos de estos efectos perniciosos. El caso de 'aplicar' que ya es un cambio semántico cuasicategorico es de los que hay que controlar porque interfieren con el mismo corazón de la lengua. Este caso encuentra paralelos en otras variedades hispánicas, como la puertorriqueña, en la que por ejemplo, 'circular' ha adquirido la acepción adicional de 'encerrar en un círculo' ('circule la opción que más le convenga' derivado del verbo inglés *to circle*, que tiene esa acepción en ciertos contextos).

- iv) En cuanto al lenguaje en vallas y anuncios publicitarios, la muestra analizada reveló suficientes datos para proponer una taxonomía de cinco tipos de recursos lingüísticos, todos de gran relevancia para medir presentes y futuros efectos sobre el español hablado en Venezuela. Recordemos que como indica Lucci "la escritura de una lengua...está repartida entre una función de reproducción del habla y otra función de transmisión directa del sentido independientemente de toda restitución vocal" (1996:157). Lucci se refiere a lenguas como el francés (o, evidentemente, el español) en un trabajo sobre el lenguaje de la publicidad y la referencia es sobre el lenguaje escrito en general; sin embargo, la segunda función nos ayuda a explicar a través de la presencia activa del inglés en la globalización y en el lenguaje publicitario, aunado a una anglomanía penetrante, el por qué de algunos aspectos que presentamos en la taxonomía propuesta. Por ejemplo, el uso desmedido e inmotivado del apóstrofo derivado del genitivo anglosajón, el uso excesivo y asistemático de las mayúsculas, el cambio de orden de los constituyentes, etc., todos los cuales tienen efectos directos en el habla general. Además, esa segunda función nos explica la lenta y en muchos casos, inexistente hispanización

o más precisamente, la no integración fonográfica de muchos anglicismos presentes en vallas y anuncios publicitarios.

- v) Queda mucho por hacer en esta investigación de la influencia o incidencia de la globalización y del lenguaje publicitario en el español de Venezuela y su interacción, pero no debemos adoptar una actitud de rechazo ante ellos, ya que con mientras mejor comprendamos su naturaleza, más efectivamente podremos establecer los necesarios controles sobre sus efectos, no siempre perniciosos. Recordemos que estas nuevas dimensiones de nuestra lengua amplían nuestra comprensión de la conducta del *homo loquens*, sin quien no existiría el *homo sapiens*.

Referencias

- Aid, F.M., Melvyn C. Resnick y Bohdan Saciuk (eds.) (1976-1975). *Colloquium on Hispanic Linguistics*. Georgetown University Press. Washington D.C.
- Alvar, M. (1996). (compilador): *Manual de Dialectología Hispánica: El español de América*. Ariel. Barcelona.
- Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Ariel. Barcelona.
- Bentivoglio, P. (1976). *Queísmo y dequeísmo en el habla culta de Caracas*. En Francés M. Aid, et al (eds) C.
- Bentivoglio, P. (1980-1981). "El dequeísmo: ¿un caso de ultra corrección? *Boletín de Filología. Homenaje a Ambrosio Rabanales, XXXI*.

- Catach, N. (1996) (compiladora): *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Chela-Flores, B., Chela-Flores, G. y Palencia, I.G. (2002). *Habla pública: de lo pragmático a lo fónico*. Fondo Editorial Tropykos. Caracas.
- Chela-Flores, G. (1998). *Orígenes y estado actual del español de Venezuela*. Ediciones de la Comisión Regional "Macuro 500 Años". Cumaná.
- Chela-Flores, G. (2001). *Hacia una mayor precisión en la dialectología del español: el caso de las variedades venezolanas. Neuphilologische Mitteilungen 4 CII*. Universidad de Helsinki.
- Chela-Flores, G. (20001-2002). La tentación dicotómica en la dialectología hispánica: una propuesta para su revisión. *Cuadernos Lengua y Habla* N° 3. CIAL, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Chela-Flores, G. y D'Aquino, G. (2003). Reorientación de la división dialectal hispánica: Datos de variedades venezolanas e ibéricas. *Opción* N° 41. Universidad del Zulia.
- Frago Gracia, J.A. (1996). *La formación del español de América*. En Alvar (comp.).
- Guitart, J.M. (2000) *Del dominio relativo de la variación estilística de los sonidos róticos del español de Puerto Rico a la luz de la teoría de las subfonologías. Revista de Estudios Hispánicos, Año XXVII N° 1*. Universidad de Puerto Rico.
- Jespersen, O. (1938). *Growth and Structure of the English Language*. Doubleday & Company, Inc. Nueva York.

- Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Blackwell Publishers. Cambridge y Oxford.
- Lipski, J. (1994). *Latin American Spanish*. Longman Group Ltd. Harlow, Essex.
- Lapesa, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Gredos. Madrid.
- Lucci, V. (1996). *Dependencia o autonomía de lo escrito respecto de lo oral: el ejemplo de la publicidad contemporánea*. En Catach (comp.).
- Obediente, E. (1998). *Fonética y Fonología*. Consejo de Publicaciones, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Mérida.
- Rosenblat, A. (1963). *Fetichismo de la letra. Cuadernos del IFAB*, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Sinclair, J. (2000). *Televisión: comunicación global y regionalización*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Wells, J.C. (1990). *Pronunciation Dictionary*. Longman Group Limited. Essex.
- Zamora, J.M. y Guitart, J.c. (1988). *Dialectología Hispanoamericana*. Publicaciones del Colegio de España. Ediciones Almar, Salamanca.

ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL RESUMEN. UN ESTUDIO CON DOCENTES EN SERVICIO¹

STELLA SERRANO DE MORENO
(UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA)

Resumen

El estudio analiza el proceso que realiza un grupo de profesores en la producción de resúmenes escritos, para indagar cuáles son las estrategias que emplean al resumir y qué relación existe entre sus nociones de qué es resumir y el modo como ejercen, efectivamente, esta tarea. La metodología consistió en exploración de ideas previas sobre resumir; lectura y elaboración del resumen sobre el texto "*El derecho de escribir para ser libres*" (Graves, 1996); descripción del procedimiento para su elaboración; revisión de la primera versión; reescritura del texto; entrevistas con cada docente para indagar sobre criterios y procedimiento para resumir. Los resultados indican que las estrategias utilizadas fueron principalmente la selección y supresión de información a nivel local, características de lectores con escasa experiencia para resumir información. Se evidencian dificultades para construir un texto coherente que contenga la macroestructura del texto fuente. Estas deficiencias merecen

¹ Agradezco al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, por el financiamiento otorgado al Proyecto de Investigación H-625-01- 04-B.

atención en la formación docente, que ofrezca oportunidades desde la lectura y la escritura para desarrollar esta competencia.

Palabras clave: Estrategias de resumen, docentes en servicio

Abstract

This study analyzes the process that has been followed by a group of teachers during the production of written summaries. Its purpose was to investigate which strategies teachers use in order to summarize, and to examine the relationship between the notions they have about what summarizing is, and the way this task is carried out effectively. The results show that the summarizing strategies used by the teachers were selection and deletion of information at the local level, which is a characteristic of readers with little experience in information summarizing. This shows the difficulty in building coherent texts that contain the macrostructure of the source text. These deficiencies deserve the attention of teacher formation programs so that they provide an opportunity for the development of summarizing abilities derived from reading and writing tasks.

Key words: *Text summarizing strategies, teachers in service.*

Introducción

Una de las tareas académicas más comunes que los estudiantes realizan desde el nivel básico hasta la universidad es el resumen. En estos niveles educativos los estudiantes suelen realizar una gama de tareas que requieren leer y resumir información (Carson, 1993). Así por ejemplo, la habilidad de elaborar resúmenes es

necesaria para organizar la información que se ha de aprender, así como para sistematizar aquella que es requerida en la actividad de estudio y de investigación bibliográfica (Kamhi-Stein, 1997). Debido a que el resumen contiene una síntesis de la información relevante del discurso, enfatiza conceptos claves, principios y el argumento central, esta actividad constituye una herramienta útil para el estudio porque contribuye a la comprensión y al aprendizaje significativo, al mismo tiempo que permite al lector evaluar hasta qué punto ha comprendido un texto.

En el medio académico, el resumen es un texto de uso difundido. Se encuentra en folletos informativos, solapas de libros, catálogos de museos, enciclopedias. No sólo constituye un texto independiente, sino que, en muchos casos, también forma parte de otros textos, como sucede en el copete de un texto periodístico o en el "abstract" de un artículo científico o en el resumen de una tesis o monografía. En todos estos casos, el resumen como producto escrito cumple funciones importantes en los diversos textos donde aparece: invita a la lectura, anticipa la información para que el lector tome decisiones, sirve de intermediario o acceso al texto fuente, contribuye al proceso de comprensión, señala conceptos e ideas fundamentales, reduce y organiza la complejidad informativa (Perelmán de Solarz, 1994).

Si bien el resumen, como lo hemos señalado, es una tarea académica útil para aprender, creemos que en el contexto educativo existen pocas experiencias que favorezcan su aprendizaje. Quizás en el contexto de la formación docente la tarea de resumir no suele ser suficientemente trabajada. Para garantizar que los docentes estén en condiciones de guiar a sus estudiantes en la construcción de resúmenes adecuados, requieren conocer la naturaleza de este texto, leyendo distintos portadores de resúmenes, ganar experiencia en

su elaboración y hacer uso de estrategias adecuadas a su construcción. El docente necesita abordar el resumen desde la lectura y escritura, además de experimentar el proceso de resumir en el que hace uso de operaciones descritas por van Dijk y Kinstch (1978).

En este trabajo cuyo objetivo consiste en analizar cómo un grupo de docentes cursantes de la Especialización en Lectura y Escritura emprende la tarea de resumir, abordamos primero una caracterización del resumen y hacemos referencia a investigaciones que han planteado el estudio del resumen como una estrategia de aprendizaje relacionada con la lectura y la escritura. Luego describimos la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio y, finalmente, analizamos los resultados encontrados.

¿Qué es el resumen?

Para Perelmán de Solarz, (1994) el resumen es “una re-escritura que involucra lógicamente, la lectura del texto fuente. Esto significa que el sujeto produce su texto a partir de la construcción del significado del texto original. En este proceso interactivo intervienen tanto las propiedades de éste último como las posibilidades conceptuales del sujeto” (p. 6).

El resumen es una versión reducida del significado de un texto, cuyo propósito esencial es proporcionar información sobre el contenido del texto fuente. Se trata de una construcción que expresa lo que van Dijk (1983) denomina *la macroestructura* del texto, la cual es definida como “la representación abstracta de la estructura global del significado del texto como un todo” (van Dijk, 1983). A diferencia de la superestructura que atañe a la forma que adopta el texto y de la

microestructura que describe el significado de oraciones o secuencias de oraciones, la macroestructura es de naturaleza semántica y se vincula con el contenido de cada texto para aportar una idea de su significado global (Kaufman y Rodríguez, 1993, p. 174).

La elaboración de un resumen exige la comprensión del texto fuente, de manera que la interacción entre el lector y el texto es esencial para la construcción de la macroestructura. El lector opera sobre la información semántica contenida en el texto fuente, la interpreta a la luz de sus objetivos para resumir y de sus experiencias previas y esquemas de conocimiento, construye y organiza los significados y decide sobre qué información es esencial al texto para resumirlo. De esta forma, el resumen consiste en abstraer la macroestructura del texto fuente, y presentarla en un nuevo texto coherente y abreviado con base en el contenido del texto original. Su elaboración presupone decisiones del escritor sobre cuál información es relevante y qué categorías totalizadoras que no necesitan aparecer en el texto fuente deben elegirse (van Dijk, 1990). Presupone también la aplicación de un conjunto de operaciones mentales que requieren a) la supresión de información que no es necesaria en el nuevo texto; b) la producción de generalizaciones que integran ideas o conceptos y c) la construcción o integración de proposiciones globales (Kintsch y van Dijk, 1978). Estas operaciones, denominadas macrorreglas, a las que van Dijk les atribuye un carácter estratégico, organizan y reducen la información semántica del texto y permiten discriminar la información esencial de la complementaria, son:

1. **Eliminación** o supresión de aquella información que el autor utiliza para aclarar sus planteamientos, pero que aparece como trivial, o bien de aquella que, aun siendo importante, es repetitiva o redundante.

2. **La sustitución o generalización** de conjuntos de conceptos, de una serie de eventos, acciones o hechos por un concepto más abstracto o supraordinado o por una expresión que los incluya o condense.

3. **La integración** al seleccionar o elaborar enunciados inferenciales que explicitan señalamientos implícitos en el texto, o bien, **la construcción** de enunciados que integran información relevante de distintas partes del texto, al reconstruirlos en palabras propias (parafraseo).

Es necesario considerar también que además de la aplicación de las macrorreglas, en la elaboración del resumen no se puede perder de vista que se está produciendo o elaborando un nuevo texto y que como tal constituye una unidad semántica, que se estructura mediante una serie de reglas combinatorias de elementos textuales y oracionales que manifiestan una intención comunicativa. Por lo tanto, el resumen como la reescritura del texto fuente es un nuevo texto que se produce y que tiene una estructura genérica, una cohesión interna y debe funcionar como una totalidad, en virtud de que los componentes lingüísticos del texto han de vincularse entre sí a través de las distintas estrategias de cohesión y coherencia.

Investigaciones sobre el resumen en las áreas de la lectura y de la psicología cognitiva han demostrado que los buenos lectores se caracterizan por utilizar estrategias de lectura globales que promueven la comprensión y la condensación de la información aportada por el texto fuente (Hidi y Anderson, 1986; Winograd, 1984). De igual modo, estudios sobre estrategias para resumir, reportan que los buenos lectores identifican las ideas principales de un texto (Brown y Day, 1983; Perelman, 1994) y crean macroproposiciones que permiten la elaboración del resumen (Kintsch y van Dijk, 1978).

Asimismo, los buenos lectores planifican sobre lo que van a escribir, leen el texto fuente, cuantas veces sean necesarias y escriben resúmenes que se centran en el tema principal del texto fuente (Kaplan, 1994). Winograd (1985) encontró que las diferencias existentes, entre buenos y pobres lectores al construir resúmenes, se debían a la dificultad que tenían para identificar las ideas principales. También encontró que los dos grupos de lectores también parecían tener criterios diferentes para seleccionar lo que consideraban importante del texto. Los lectores menos hábiles seleccionaban información que describía hechos concretos y detalles que no eran relevantes en la comprensión del texto, mientras que los lectores hábiles demostraban mayor capacidad para seleccionar las ideas que sí eran importantes, ya que la selección era estratégica, atendiendo a los marcadores explícitos en el texto.

Apoiados en las investigaciones sobre el proceso de resumir, algunos investigadores (Bernárdez, 1982; Johnson, 1983; Lerner, 1985) señalan que quienes hacen resúmenes comienzan su actividad cuando comprenden las proposiciones individuales del texto y las relaciones entre ellas, es decir, cuando se inicia la construcción de la microestructura del texto.

Otros estudiosos difieren en cuanto a dónde consideran que tiene lugar el trabajo primario de quien resume. Chou (1992) afirma que algunos estudios enfatizan la construcción de la macroestructura durante la comprensión, otros creen que esta construcción del significado global sucede a la comprensión. La distinción es importante, afirma Chou (1992), pues el resumir durante la comprensión puede conceptualizarse como una tarea de lectura, mientras que resumir después de la comprensión puede concebirse como una tarea de escritura.

Resumir, por tanto, es una tarea que implica operaciones que van más allá de la identificación de la información relevante. La selección y condensación de ideas importantes son cruciales. Cuando se escribe el resumen exige la organización de la información de modo coherente. Se requiere proveer de una clasificación superordenada para incluir proposiciones de menor nivel para la integración de las ideas. Johnson (1983) señala que una tarea ardua para quien resume es decidir cuáles ideas importantes deben expresarse explícitamente y cuáles deben dejarse para que se infieran. El autor del resumen debe tomar en cuenta que el texto que produce ha de contener las ideas esenciales en una forma concisa, sin perder de vista la coherencia y la cohesión del nuevo texto que se construye.

Chou (1992) señala que puede ser útil conceptualizar el resumen como un proceso recursivo que comienza en el momento de codificar y concluye cuando se completa el resumen deseado. En estos momentos, el proceso de selección y condensación pueden ser automático, aunque Hidi y Anderson (1986) argumentan que resumir implica mayor atención y deliberación en las etapas de selección y condensación, dependiendo de la clase de resumen final que se desea. Para obtener un tipo de resumen más breve, especialmente uno escrito, el sujeto necesitaría tener más conciencia y más estrategias acerca del proceso. La aplicación continua y deliberada de estrategias de selección y condensación producirá el resumen adecuado. La naturaleza recursiva del resumen hace difícil juzgar cuándo termina la lectura y cuándo comienza la escritura.

En síntesis, podemos señalar que el resumen puede verse como un proceso de lectura y de escritura. Cuando el resumen se define como producción de recuerdos durante la comprensión

pensamos que éste es un producto de la lectura. Cuando el resumen requiere ser elaborado por escrito se convierte en una actividad de escritura más consciente y deliberada. Sin embargo, la línea entre ambas actividades se hace difusa, debido a que la selección y condensación ocurren recursivamente desde el momento de la lectura hasta la elaboración escrita del resumen.

¿Por qué trabajar el resumen con los maestros?

En la práctica real de enseñanza se ha considerado el resumen como una herramienta de estudio, de organización de la información o del conocimiento elaborado y aprendido. Sin embargo, su tratamiento didáctico para que el estudiante desarrolle estrategias para resumir, ha consistido en mostrar cómo seleccionar las ideas principales y eliminar las secundarias, siguiendo el orden en que están presentadas en el texto y usando las mismas palabras del autor (Perelman, 1994). Esto conducía, obviamente, a que los resúmenes elaborados por cada alumno tenían que ser muy similares y, muchas veces, se exigía que los elaborados por los estudiantes tenían que ser iguales al elaborado por el maestro. Evidentemente, detrás de esta concepción de resumen existe una concepción de lectura, según la cual el significado proviene del texto.

En este trabajo concebimos la construcción del resumen enmarcada dentro de una perspectiva teórica de la lectura y escritura diferente. De acuerdo con ésta, para construir un resumen es condición indispensable que el individuo haya comprendido la información, es decir que haya construido el sentido del texto, que lo haya interpretado, elaborado y organizado para reescribirlo nuevamente en una versión que conserve el significado global expresado por el autor del texto fuente. En este

proceso se producen continuas transacciones entre las experiencias y conocimientos previos del lector y la información contenida en el texto.

Podemos pensar en la comprensión de la lectura como un proceso de construcción de las interpretaciones o hipótesis acerca del significado del texto. Cuando se lee para elaborar lo esencial del texto, el bagaje de conocimientos previos se transforma en esquemas que se activan, una vez que el lector entra en contacto con el texto (Rumelhart, 1980). A medida que interactúan los dos tipos de información, nuevas hipótesis se van formulando sobre el tema, sobre los planteamientos esenciales, se lee y se produce la verificación, la evaluación y la consolidación. Estas hipótesis están basadas en los esquemas activados, es decir, en un conjunto de informaciones altamente organizadas que hacen posible las inferencias y las hipótesis (Rumelhart, 1980).

Cuando se construye el resumen, el lector lee, capta lo esencial, lo interpreta, lo elabora, y construye un significado, es decir, abstrae la macroestructura del texto fuente, la cual debe saber expresar con coherencia y cohesión, haciendo uso de los elementos del discurso. De ahí que en este proceso interactivo intervienen tanto las propiedades del texto como las posibilidades conceptuales del sujeto. Por consiguiente, la elaboración del resumen comprende actividades de lectura y de escritura. Su redacción involucra tanto el proceso de comprensión como el de producción escrita. "En su construcción se revelan operaciones tanto lingüísticas como cognitivas, que no sólo intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito, sino también en la adquisición del conocimiento" (Perelman, 1994, p.6).

1. En este sentido, partimos del supuesto de que es en la escuela donde se debe favorecer el desarrollo de la estrategia de resumir

en los estudiantes. Pero nos planteamos como interrogantes: ¿Qué sabe el maestro sobre el resumen?, ¿Se le ha orientado al maestro acerca de cómo elaborar resúmenes? ¿Puede un maestro favorecer en sus estudiantes las operaciones para resumir si él no las ha desarrollado? ¿Estarán en condiciones los maestros para orientar a sus alumnos sobre las estrategias y operaciones necesarias para producir el resumen? Consideraciones que sirvieron de base para la realización de este estudio.

Objetivos

El estudio se propone los siguientes objetivos:

- a) explorar cuáles son las estrategias que emplean los docentes en la construcción del resumen;
- b) conocer los problemas que confrontan los maestros para reconstruir con coherencia la macroestructura del texto.
- c) explorar la relación que hay entre las nociones que tienen los sujetos de la muestra acerca de lo que es resumir y el modo como ejercen, efectivamente, esta tarea.

Métodología

Sujetos

Los sujetos del estudio son 16 docentes en servicio, que laboran en Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada, estudiantes del curso Proceso de Escritura II, del Programa de Especialización en Lectura y Escritura, de la Facultad de

Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, en Mérida, Venezuela.

En virtud de que una de las premisas de este curso era contribuir a la formación como lectores y escritores de este grupo de docentes, se creó un espacio en el cual se realizaran, permanentemente, actividades de lectura y escritura. La elaboración de resúmenes sobre los textos leídos fue una de ellas.

De los 16 docentes participantes se recogieron muestras de resúmenes escritos para ser analizadas. A fin de preservar la confidencialidad en los ejemplos presentados en el análisis, se tomó la decisión de usar seudónimos, para proteger la identidad de los participantes.

Procedimiento

Durante cuatro semanas de clase del curso Proceso de escritura II se destinó un espacio dirigido a la lectura y elaboración de resúmenes sobre textos escritos relacionados con el tema de la escritura. Se planteó como actividad fundamental la comprensión y producción escrita de un resumen de cada material leído, los cuales tenían estructura expositiva y descriptiva. La complejidad de la sintaxis y vocabulario de los materiales era apropiada para estudiantes universitarios de IV nivel.

El procedimiento consistió en la realización de las siguientes actividades: a fin de identificar las ideas previas de los participantes sobre resumir, se planteó como primera actividad, antes de iniciar cualquier tarea que implicara elaborar resúmenes, una conversación con el grupo, en la que se les solicitó que cada uno pensara acerca

de qué es resumir y cómo ha abordado esta tarea. Se estableció una discusión entre todos sobre las opiniones presentadas. La información se recogió por medio de registros escritos y grabación.

La segunda actividad consistió en solicitar a los docentes elaborar un resumen. La instrucción para la tarea consistió en pedirles que escribieran un resumen sobre el texto "*El derecho de escribir para ser libres*" (Graves, D. 1996, ver anexo). Esta tarea fue abordada con el texto fuente presente.

Con el propósito de conocer qué tan conscientes están los docentes del proceso que realizan al resumir, el procedimiento incluyó, que una vez elaborado el resumen, describir por escrito el procedimiento seguido y responder a un cuestionario en el cual se exploraba la experiencia de cada uno para resumir. Finalmente, se revisó la primera versión del resumen, se discutió con cada uno las observaciones y se les solicitó volver sobre el texto para reescribirlo. Siguió un proceso sistemático de lectura, producción y revisión de resúmenes sobre varios de los materiales leídos.

La data fue recogida en el transcurso del semestre e incluye información de las conversaciones acerca de las ideas previas de los docentes respecto al resumen; de los cuestionarios; de las producciones referentes a los resúmenes escritos y de las observaciones y anotaciones expresadas por el profesor durante la revisión. Se realizaron entrevistas personales no estructuradas, que consistieron en una conversación con cada docente, dirigida a revisar las producciones, a explorar las dificultades confrontadas al aplicar las operaciones para resumir y a profundizar en los conocimientos y razonamientos sobre aquellas ideas que iban construyendo sobre este proceso.

Análisis de los datos

A fin de conocer qué hace este grupo de docentes para abordar la tarea de resumir y las estrategias involucradas, el análisis se orientó desde tres puntos de vista relacionados con las interrogantes y objetivos formulados inicialmente: El primero se refiere a las estrategias que emplean los docentes en la construcción del resumen. El segundo se relaciona con los problemas que presentan al construir el resumen y, el tercero hace referencia a las nociones que tienen los sujetos acerca de lo que es resumir y la relación que esto guarda con el modo como efectivamente realizan la tarea.

En las estrategias del resumen se procedió a analizar si los resúmenes presentaban una macroproposición o significado global (Johns y Mayes, 1990; Rinaudo, 1990) y si en ellos era posible identificar las operaciones para resumir (Kintsch y van Dijk (1978).

Los problemas que confrontan los docente al resumir se identificaron a partir de tres temas de análisis: 1) la prevalencia de copia total o parcial de ideas y párrafos, de citas textuales y paráfrasis (Campbell, 1990; Kamhi-Stein, 1995), 2) la organización y estructuración de las ideas de modo coherente y 3) la elaboración de inferencias (Vidal y Martínez, 1998) .

La relación que se establece entre la noción de resumir y el modo como en la práctica los docentes abordan la tarea (Medrano, 1995, 2000; Perelman, 1994; Porlán, 1993), se analizó al comparar las ideas expresadas con las nociones elaboradas al interpretar qué hacer al enfrentar la tarea de resumir.

Resultados**1. Estrategias utilizadas en la construcción del resumen**

En este punto analizamos las estrategias que se evidencian en el resumen y la inclusión en él de macroproposiciones, a la luz de lo planteado por van Dijk y Kinstch, (1978).

La estrategia de selección

De los 16 docentes participantes, 14, equivalentes al 87.5% aplicaron para resumir la estrategia de selección, quizás porque entienden que el resumen debe ser un texto más breve. Por ello seleccionan información, con el propósito de condensar las ideas para abreviar el texto y escogen aquellas ideas que consideran relevantes, pero sin introducir marcas propias. Este es el caso de Eliana quien acerca del texto "*El derecho de escribir para ser libre*", elaboró el siguiente resumen:

"Muchos de los escritos que se producen en nuestras escuelas no tienen conexión con los propósitos sociales de la escritura. Los estudiantes escriben frecuentemente sólo para cumplir con las pruebas, escriben sobre temas que ellos no eligen (fragmento es idéntico al primer párrafo de la p. 66, del texto original). Cuando la escritura se acerca a su función social, tiene usualmente más calidad que en situaciones donde se reduce simplemente a un ejercicio escolar (primer párrafo, p.65). La escritura es auténtica cuando el escritor siente pasión por decir la verdad, es un derecho político e intelectual que pone de manifiesto la libertad del escritor y el lector a través del pensamiento original (tercer párrafo, p. 66).

El autor plantea que el trabajo con la escritura implica no sólo el hecho de escribir con sus alumnos, sino también de enseñar cómo trabajar con los textos (p. 71). Estas prácticas son importantes para que los alumnos hagan buenas selecciones temáticas y aprendan a tener control sobre lo que escriben. Los maestros deben: darles tiempo para escribir, mostrar el origen de los temas que han seleccionado para sus propios textos y para los textos de sus estudiantes; enseñar en forma activa lo fundamental de las convenciones discursivas, en relación con sus textos y los textos de sus estudiantes. (Eliana)

La estrategia de selección implica también la supresión de información trivial o de información que, siendo importante, es considerada redundante. Supone entonces, omitir las palabras, frases u oraciones que se consideran irrelevantes en el texto. En este ejemplo, observamos que la docente hizo una selección de la información que consideró relevante en el texto, manteniendo el orden de las ideas del texto original, sin presentar deducciones ni sustituciones léxicas, ya que muestra una reproducción textual del contenido informativo. Si bien, pareciera que las ideas seleccionadas apuntan a lo esencial, y que de acuerdo con Perelman, (1994), desde el punto de vista cognitivo, la estrategia de selección da cuenta de una actividad del sujeto sobre las ideas del texto, la cual supone un proceso de diferenciación y jerarquización de las ideas, no podemos afirmar que esta docente muestre una clara comprensión del texto. Se corre el riesgo de creer que la docente ha comprendido los conceptos que transcribió en el resumen, cuando probablemente se esté evaluando la capacidad de reproducción de las ideas, ya que como afirma Velásquez (1988) la literalidad no implica necesariamente comprensión.

La estrategia de integración o construcción

Esta estrategia no es muy frecuente entre los docentes. Sólo dos (12.5%) de los diez y seis docentes aplicaron la estrategia de construcción o integración para tratar de organizar y sistematizar el contenido del texto de referencia. Esta estrategia requiere, de parte de quien resume, un trabajo cognitivo más complejo, para reemplazar una secuencia de proposiciones en una sola que las contiene. Ello implica hacer deducciones lógicas y proponer una reorganización y estructuración propia, de acuerdo con el significado que como lector-escritor va construyendo del texto. También es necesario el uso de la inferencia para establecer relaciones lógicas entre las ideas y elaborar nueva información que no está explícitamente dada en el texto. El siguiente resumen, elaborado por Rosa, es un ejemplo del uso de esta estrategia:

"La escritura realizada por los alumnos en la escuela no está cumpliendo la función social que ella debe tener, los alumnos están escribiendo por encargo del maestro sobre temas que no son de su interés, olvidando así que la escritura es un derecho político e intelectual que se manifiesta en la libertad del escritor para expresar su pensamiento.

El desarrollo de la escritura en su dimensión social implica escribir con los alumnos, trabajar los textos, seleccionar los temas; aprender a tener dominio de lo que escriben. Los maestros, por lo tanto, deben respetar las producciones y dar tiempo a sus alumnos para que escriban sobre temas de su interés." Rosa

Es importante destacar también que entre los sujetos no se observó la aplicación de la estrategia de generalización. En general, las estrategias que muestran los docentes ponen en evidencia que

este grupo aborda la construcción del resumen mediante la selección y eliminación de información trivial y al "copiar-eliminar-copiar", lo cual revela en los docentes escasa experiencia para resumir información. Resultados que evidentemente contrastan con los reportados por Brown y Day (1983); Perelman (1994) quienes afirman que los buenos lectores identifican las ideas principales de un texto y crean macroproposiciones que permiten la elaboración del resumen (Kintsch y van Dijk, 1978).

En cuanto a si el resumen presentaba **una macroproposición clara que expresara el significado global del texto**, encontramos que esta condición estuvo ausente en todos los resúmenes elaborados. Esto demuestra que muy pocos trabajan el texto a nivel global como un todo, mientras que la mayoría centra su acción en extraer ideas que, desde su punto de vista, son esenciales. Este resultado confirma estudios previos que demuestran la falta de habilidad de los lectores para elaborar macroproposiciones y basar sus resúmenes en ellas (Kamhi-Stein, 1997; Rinaudo, 1990).

Todos los resúmenes elaborados son más cortos que el texto original, lo que supone una idea de resumen como reducción del texto. Asimismo, todos intentan ajustarse al texto original, ya que la mayoría reproduce, de manera fiel y exacta, las ideas seleccionadas, utilizando las mismas palabras del autor. Ello trae como consecuencia un texto hecho a retazos, pegados obviamente, sin ninguna estructuración coherente. Esto se observó en la gran mayoría. Muy pocos introducen marcas lingüísticas propias, además de intentar darle una reorganización al texto manteniendo la coherencia y la cohesión.

Estos resultados son preocupantes por varias razones: 1) la producción de generalizaciones y la construcción de proposiciones globales son operaciones mentales esenciales en la transformación

y condensación de la información para resumir y, por ende, para aprender. 2) Se requiere de docentes dotados de estas capacidades, para comprender, elaborar y transformar la información, tanto en la comprensión como en la producción de textos, de modo que puedan ofrecer estas experiencias a sus alumnos y acompañarlos adecuadamente en su aprendizaje.

El uso de las estrategias identificadas no garantiza un resumen coherente, con suficiente claridad y buena organización. Es por ello necesario profundizar en la segunda interrogante: ¿Cuáles son los problemas que confrontan para reconstruir la coherencia global del texto?

2. Problemas que presentan al construir el resumen

Para este análisis se tomó 1) la prevalencia de copia y casi copias de ideas y párrafos, de citas textuales y paráfrasis (Kamhi-Stein, 1995), 2) la organización y estructuración de las ideas de modo coherente y 3) la elaboración de inferencias (Vidal y Martínez, 1998).

1. Uno de los problemas observados al resumir fue la prevalencia, en la mayor parte de los resúmenes, de copia o casi copia de la información del texto fuente. De los 16 docentes, 12 de ellos redactaron sus resúmenes sobre la base de la copia, algunos, transcribiendo textualmente párrafos, otros haciendo citas textuales y otros al parafrasear la información. Esto confirma como lo demostró Kamhi-Stein (1997) el carácter local de las estrategias de resumen utilizadas por los lectores.
2. En cuanto a la **organización y estructuración coherente de las ideas**, se encontró que la mayoría de las producciones escritas

presentó dificultades para mantener la coherencia del texto en un doble sentido: la que proviene de la reconstrucción del significado del texto base y la coherencia interna del texto elaborado como resumen. A los fines de este trabajo entendemos por *coherencia* una propiedad esencial del texto que emerge como resultado de una red muy compleja de factores de orden cognoscitivo, interaccional y lingüístico que se relacionan en la estructura profunda de los textos para configurar el significado global de los mismos (De Beaugrande y Dressler, citados por Kaufman y Rodríguez, 1993).

Un ejemplo de un resumen basado en la copia e incoherente en sus ideas es el que se presenta a continuación. En él se omiten palabras y frases de manera arbitraria, prestando escasa o muy poca atención al significado, pues se trata de reducir el texto copiando fragmentos del mismo sin atender a la relación entre los elementos. Es decir, no se hace uso de distintos recursos lingüísticos que permitan establecer relaciones de sentido entre las diferentes partes constitutivas del texto, asegurando su estructuración a nivel superficial. El resumen elaborado por Faniola muestra las características señaladas:

"El escrito habla de tres niños que cursan sexto grado y que participan en la escuela de una asamblea de adultos. Están frente al comité local y han escrito un artículo explicando porqué piensan que su programa no debería ser suprimido. Ellos están acostumbrados a escribir acerca de asuntos que les conciernen. (párrafo 1, p.64)

Muchos de los escritos que se producen en nuestras escuelas no tienen conexión con los propósitos sociales de la escritura. Los estudiantes escriben sólo para cumplir con las asignaciones

o pruebas y escriben sobre temas que ellos no eligen. (párrafo 1º, p. 66)

El escritor desea algo y ve la escritura como un medio para tener el fin. La lucha por alcanzar su meta hace que descubra forma y caminos y se hace más libre y le da comprensión. Por eso tiene efecto liberador. (final del párrafo 3º, p. 66) Cuán difícil es asignar temas que coloquen al estudiante ante los dilemas. Los escritores profesionales saben que no pueden escribir bajo estas condiciones. Es triste que nuestros estudiantes pierdan la oportunidad de escribir sobre sus dilemas. ¿Qué apariencia tiene la escritura liberadora?

Una vez que el estudiante descubre su voz y lo que hace la escritura es como andar en bicicleta, nunca se olvida. Las prácticas docentes son importantes para que los alumnos hagan buenas selecciones temáticas y aprendan a tener control sobre lo que escriben". (combina 4º párrafo p.69 con 3º párrafo p. 71)(Faniola).

Hubo docentes que al resumir usaron paráfrasis. Si bien al parafrasear se puede dar la idea de mayor comprensión de la información, en el ejemplo que se presenta encontramos dificultades en el resumen debido a que muestra limitaciones para identificar las ideas principales del texto fuente y para expresarlas con coherencia y sentido. El siguiente texto, elaborado por Osmel, muestra el uso de esta estrategia:

El texto presenta la utilidad de la escritura en la vida de todo ser humano. En este caso se expone a través de un grupo de niños que quieren hacer valer sus derechos en la escuela y toman conciencia de que la escritura es uno de los mejores medios para lograrlo... la escritura también les sirve como un medio de

desahogo para canalizar deseo muy fuerte que tienen, así como también da por sentado la aceptación de un desafío al que no se debe renunciar. En este caso los niños escriben como o mejor que un adulto y esto lo logran pues su escrito tiene un propósito social real. Lo que demuestra que al estudiante se le debe pedir que escriba sobre cosas reales que le interesen, esto haría su escritura con sentido.

El maestro debe también integrarse a esta actividad liberadora, debe crecer junto a sus estudiantes, debe ser que invite a sus estudiantes a escribir y no que se los ordene, haciendo de esta actividad una aventura cuando el estudiante siente esta experiencia nunca la olvida. Para lograr esta comunicación de maestro-estudiante no se debe restringir el tiempo para escribir, mostrar de dónde viene los texto que se usan, enseñar convenciones mediante la práctica, leer distintos géneros para que así el estudiante aprenda como leer cada uno y por último pero muy importante tener mucha paciencia para ver los frutos (Osmel).

Como se observa, este docente intenta parafrasear la información y por ello realiza una gran cantidad de sustituciones a nivel local, sin tocar las ideas globales del texto como un todo. Más bien trata de hacer sustituciones a nivel oracional, al intentar suprimir trozos de información y al expresar con sus propias palabras el significado atribuido a las ideas expresadas en el texto fuente. Esto trae como consecuencia un texto con ideas incoherentes que atienden más al significado superficial que al sentido profundo.

3. En cuanto a la **elaboración de inferencias** también se detectaron deficiencias, debido a que la mayoría de los resúmenes hizo referencia a las ideas que se encontraban explícitas en el texto, en consecuencia, muy pocos de los docentes fueron capaces de

elaborar información implícita, al encontrar relaciones semánticas y/o lógicas entre las proposiciones expresadas en el texto, o bien al completar información que es necesaria para establecer conexiones entre los hechos (Trabasso, 1981).

4. Nociones de los docentes acerca de qué es resumir y su relación con el modo como realizan, efectivamente, esta tarea.

4.1 Ideas previas sobre qué significa "resumir un texto"

Lo que los maestros piensan acerca del resumen tiene consecuencias directas para la instrucción. Por esa razón, iniciamos el análisis sobre las ideas expresadas en cuanto a la pregunta ¿qué significa para usted "resumir un texto"?, planteada dentro de la conversación para explorar las ideas previas que poseen sobre el resumen. Encontramos que lo expresado por cada uno se puede ubicar en las siguientes respuestas, las cuales fueron seleccionadas tomando en consideración que entre ellas existe algún punto que las diferencia.

"Es la presentación condensada de la información esencial de un texto. El resumen es siempre más corto que el texto original."

"Es producir un texto abreviado y coherente que guarde relación con el texto original puesto que reproduce su contenido."

"Es determinar y presentar por escrito u oralmente cuáles son las ideas principales del texto, las cuales se deben condensar para expresarlas no exactamente sino en forma abreviada."

"Es una habilidad de estudio que permite comprobar si ha comprendido el texto y si puede expresarlo."

"Es cernir la información hasta hallar lo más relevante para el lector."

Como se desprende de estas afirmaciones todos tienen una idea cercana a lo que normalmente concebimos por resumen. La mayoría lo concibe como un texto abreviado y coherente que contiene las ideas esenciales del texto original.

3.2 La "noción de resumen" que subyace en la producción escrita de los docentes

Medrano (1995, 2001) destaca que de nuestro hacer se puede derivar un conjunto de concepciones sobre el mundo y sobre los aprendizajes académicos, que se pueden entender como herramientas para interpretar la realidad y conducirse en ella y, a la vez, como barreras que nos impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes. Porlán (1993) igualmente, señala que "toda práctica obedece a una teoría y que la relación entre ambas no se plantea en términos jerárquicos, sino dialécticos" (p. 14); "en la acción práctica se puede encontrar que subyacen algunas concepciones más profundas" (p. 8). Estas consideraciones sirven de fundamento para el análisis de *la noción de resumen* que subyace en el proceso de producción del mismo. Así, al examinar los resúmenes escritos producidos por los docentes e indagar sobre el procedimiento realizado, encontramos que las concepciones subyacentes se podrían ubicar en tres categorías:

- a) Los que piensan que resumir es copiar partes del texto inconexas, es decir, sin coherencia entre las ideas. Se basan en la estrategia literal relacionada con la citación.
- b) Los que piensan que resumir es acortar el texto fuente al eliminar información de poca importancia y sin introducir marcas lingüísticas propias.

- c) Los que piensan que resumir es escribir el nuevo texto de la misma forma, haciendo uso del mismo vocabulario y de las mismas expresiones e ideas expuestas por el autor. Esta estrategia conduce a una reproducción fiel del contenido del texto.

Estas categorías respecto a la noción de resumen derivadas de su hacer, de su praxis al resumir, evidentemente son más reveladoras de cuál es la concepción que este grupo de docentes tiene sobre esta tarea. Muestran, como afirma Porlán (1993), concepciones más profundas sobre el proceso de resumir como objeto de conocimiento. En este caso, son concepciones que revelan serias dificultades en cuanto a las estrategias para abordar con éxito la tarea de resumir y que muestran, además, cómo la han aprendido y cuáles son las limitaciones para usar el resumen como herramienta para leer, escribir y aprender.

3.3 Relación entre concepciones del resumen y lo que en la práctica hacen al resumir

Al contrastar entonces las ideas expresadas durante la conversación con la idea que de esta tarea subyace en la elaboración de los primeros resúmenes, encontramos que hay serias incongruencias entre lo que se piensa que es el sentido del resumen y lo que hacen al resumir, es decir, las operaciones y reglas que efectivamente utilizan.

Así por ejemplo, Loma, quien durante la conversación sobre el resumen expresó que para ella "*resumir consiste en producir un texto abreviado y coherente que contenga las ideas esenciales y que guarde relación con el texto original*" o Lucía quien también expresó que resumir un texto significa "*cernir la información hasta hallar lo*

más relevante para el lector", en la práctica, al elaborar sus primeros resúmenes reflejaron una concepción bastante opuesta a la expresada en teoría. Pues de acuerdo al análisis realizado de los resúmenes escritos, pareciera que estas dos docentes piensan que resumir es copiar partes del texto, inconexas una de otras, sin guardar ninguna coherencia entre las ideas. Además, el texto presentado está apegado excesivamente a la información y expresiones lexicales presentadas en el texto original. El siguiente resumen, elaborado por Lucía muestra las características señaladas:

"Cuando la escritura se acerca a su función social, tiene más calidad que en situaciones donde se reduce simplemente a un ejercicio escolar. (primera parte del párrafo 1º, p. 65).

Muchos de los escritos que se producen en nuestras escuelas no tienen conexión con los propósitos sociales de la escritura. Los estudiantes escriben sólo para cumplir con las asignaciones o pruebas escolares. (párrafo 1º, p. 66)

La escritura es un derecho político e intelectual. Derecho al pensamiento original que pone de manifiesto la libertad del escritor y el lector. La escritura es auténtica cuando el escritor siente pasión por decir la verdad (párrafo 3º, p. 66)

El escritor desea algo y lo desea tanto que ve a la escritura como un medio para obtener ese fin. La lucha por alcanzar esa meta hace que el autor descubra nuevas formas, nuevos caminos, lo hace más libre y le da mayor comprensión. (segunda parte, párrafo 3º, p. 66). Qué fácil resulta enseñar a los estudiantes para mantenerlos tranquilos, para pasar las pruebas, entrar a la universidad Pero que triste es permitirles perder la oportunidad de escribir a partir de sus propios dilemas. Es de relevante importancia que el estudiante seleccione la mayoría de los temas al escribir (parte última del párrafo 5º, p. 66) Lucía.

Como se observa, existe escasa correspondencia entre la elaboración conceptual expresada por Lucía acerca de qué es resumir, el proceso que sigue para abordar en la práctica la tarea y la noción que subyace a esa práctica. Según ella resumir es "cernir la información", pero al analizar su resumen escrito, no se podría afirmar que él refleja que existe "un cernido de las ideas" cuando en realidad se abordó la tarea como copia fiel y exacta de la información que le pareció más relevante. De modo que la noción que subyace a su praxis de elaborar resúmenes escritos es bastante diferente de lo expresado, pues pareciera más bien de lo que hace, que para ella resumir es copiar literalmente partes del texto, al hacer uso de las mismas expresiones e ideas del autor. Ello refleja una noción de resumir como la reproducción fiel del contenido del texto, en el cual no existe reelaboración ni la intención de crear un nuevo texto coherente y comprensible (Perelman, 1994; Serafini, 1997).

Estos resultados demuestran que en este caso, no existe correlación entre la información conceptual que dice poseer el docente referente al resumen y lo que verdaderamente hace al elaborarlo, actividad de la que se podría desprender la concepción real que el docente tiene de esta tarea. Igualmente, los resultados obtenidos nos llevan a concluir también que el conocimiento metalingüístico no es garantía de proficiencia en el uso de estructuras lingüísticas (Cassany, Luna y Sanz, 1998).

Conclusiones

La ausencia de estrategias adecuadas de los docentes participantes en el estudio para elaborar resúmenes es evidente. Las estrategias para resumir que básicamente utilizaron fueron principalmente la de selección y supresión de información a nivel

local, características de lectores con escasa experiencia para resumir información. La mayor parte de los resúmenes elaborados consisten en un texto reducido de ideas inconexas que no guardan coherencia y que no contienen una representación interna y una construcción de la macroestructura del texto. Esto revela escaso uso de las operaciones mentales que, según van Dijk y Kinstch (1978), emplean los adultos para resumir. Como resultado, muy pocos hacen inferencias apropiadas, mientras que la gran mayoría terminan por "copiar-eliminar-copiar", lo que supone una idea de resumen como reducción del texto original, utilizando las mismas palabras del autor.

En cuanto a la estructuración coherente de las ideas, se encontró que la mayoría de las producciones escritas presentaron dificultades para mantener la coherencia del texto en un doble sentido: la que proviene de la reconstrucción del significado del texto base y la coherencia interna del texto elaborado como resumen.

En la totalidad de los resúmenes producidos los docentes mostraron limitaciones para elaborar inferencias de la información implícita entre las proposiciones expresadas en el texto. Casi todos los resúmenes elaborados mostraban sólo ideas que se encontraban explícitas en el texto. Lo que refleja en los docentes la ausencia de la estrategia de inferencia en el resumen, tanto en la comprensión como en la producción escrita.

El uso de estas estrategias también mostró diferencias en cuanto a qué se considera como información importante en el texto. Así, el problema no consiste en que no se identifique la información importante, sino que entre los sujetos existen puntos de vista diferentes sobre cuáles de las ideas son las más importantes. En virtud de que este hallazgo no fue planteado como objetivo de este

estudio, por considerarlo importante, podría ser objeto de nuevas investigaciones sobre la tarea de resumir.

Finalmente, encontramos que existe escasa correspondencia entre la elaboración conceptual expresada por los docentes acerca de qué es resumir, el proceso que sigue para abordar en la práctica la tarea y la noción que subyace a esa práctica. Igualmente, los resultados obtenidos nos llevan a concluir también que el conocimiento metalingüístico no es garantía de habilidad en el uso de estructuras lingüísticas.

Como reflexión final, creemos que los resultados de este estudio tienen implicaciones pedagógicas importantes. El ambiente académico en que se desenvuelve el docente requiere de él la capacidad de leer y procesar gran cantidad de información e identificar aquella que es relevante con distintos fines, así como la de expresar con claridad, adecuación y coherencia las ideas. Las deficiencias para resumir identificadas en los docentes merecen la atención de los formadores y de los programas de formación docente. Esto resolvería dificultades, tanto desde el punto de vista de su competencia en el uso del resumen como herramienta para aprender, como en cuanto a su capacidad para orientar a sus alumnos en las distintas tareas que exigen la habilidad de leer y resumir.

Como condición esencial para que los docentes estén en capacidad de favorecer experiencias que lleven a los estudiantes a desarrollar estrategias para resumir, ellos deben elaborar resúmenes de textos de diversos géneros en las diferentes asignaturas del currículo, según las demandas académicas del mismo. Actividad que permitiría identificar la estructura del texto, su macroestructura o sentido global, así como conocer y saber aplicar las estrategias y operaciones relacionadas con cómo condensar ideas (regla de generalización);

buscar o crear enunciados (regla de construcción) y eliminar detalles innecesarios (regla de eliminación). Finalmente, deben ser competentes en los procesos de composición para reescribir la prosa del resumen y hacer uso de los recursos de coherencia y cohesión para mejorarla, de modo que esté en capacidad de crear una síntesis coherente y comprensible del texto original.

Los hallazgos de esta experiencia conducen a considerar el resumen como una estrategia que requiere ser desarrollada necesariamente en los espacios de formación. Ello ayudará a los docentes a prepararse en el uso competente de la lengua escrita, al mismo tiempo que los forma para favorecer en sus alumnos la tarea de resumir como una estrategia útil en la organización y sistematización de la información y en la construcción del sentido del mundo. Si la educación desea incidir en la construcción de instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento, es necesario trabajar en el desarrollo de la competencia discursiva para acceder a principios de apropiación y de generación de conocimientos. Procesos que permitirán el acceso a la capacidad analítica y al desarrollo de estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo.

Referencias

- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Brown, A.L. y Day, J. (1980) Learning to Learn: On training students to learn from texts. *Review of educational research*, 10, 2. 14-20.
- Chou, H. V. (1992). Summarizing Text. En: Irwin, J.W. M.A. Doyle: *Reading and Writing connections*. Newark, Delaware. IRA.

- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Carson, J. G. (1993). Reading for writing: Cognitive perspectives. En J.G. Carson and I. Leki (eds.) *Reading in the composition classroom* (pp. 85-104) Boston, M:A: Heinle Publishers.
- Graves, D. (1996). El derecho de escribir para ser libres, en Rodríguez, M.E. (Compiladora), (1996). *Alfabetización por todos y para todos*. Buenos Aires: Aique.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1986). Producing written Summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of educational research*. Winter, Vol. 56, No 4, pp. 473-493.
- Johns, A. M. y O. Mayes (1990). "An analysis of Summary protocols of university ESL students". *Applied Linguistics*, 11, 253-271.
- Johnson, N.S. (1983). What do you do if you can't tell the whole story?. En K. Nelson (Ed.), *Children's Language*. 4. 315-383. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kamhi-Stein, L. (1997). "Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo". *Lectura y Vida*, 18, 3, 17-24.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana. Aula XXI.
- Kinstch, W. y van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

- Lerner, D. (1985). *Lectura en niños alfabetizados*. DEE. O.E.A.
- Pellicer, A., y S. Vernon (1993). "Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles". *Lectura y Vida*. 14, No 2.
- Perelmán de Solarz, F. (1994). La construcción del resumen. *Lectura y Vida*, 15, 1, 5-20
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En Spiro, R. Y Bruce, B. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale. N.J.: LEA.
- Serafini, M.T. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, Teun (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- van Dijk, Teun (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T.A. y Kinstch, W. (1978). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. En Dressler (Ed.) *Current trends in text linguistics* (pp.61-80) Berlin: Walter de Gruyter.
- van Dijk, T.A. y Kinstch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic.
- Velázquez, U. G. (1988). *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura*. OEA.
- Winograd, P. N. (1985). Dificultades de estrategia en el resumen de textos. *Infancia y Aprendizaje*. 47.

ANEXO (Texto fuente)

El derecho de escribir para ser libres

DONALD H. GRAVES*

Tres niños de once años que cursan 6° grado participan en la escuela de una asamblea de adulto. Están frente al comité local de finanzas, quien ha recordado los fondos para el seminario de Verano sobre Pensamiento crítico. Estos niños han escrito un artículo explicando por qué piensan que su programa no debería ser suprimido. Ellos están acostumbrados a escribir acerca de asuntos que les conciernen; pero está es su primera aventura aplicando sus conocimientos a asuntos que incumben a los adultos.

Cuando los niños terminan de leer su ponencia un miembro del comité, indignado, sostiene que es obvio que no han escrito su propio discurso, que ésta es una argucia política orquestada por

un adulto para jugar con las emociones del comité. Es, en resumen, lo que él llama "un tiro barato".

Los niños abandonan el salón inmediatamente después de su presentación, pero cuando una de las madres, Rebeca (quien se había mostrado muy sorprendida ante la reacción de ese miembro del comité y había dudado de que los niños pudieran manejar tal situación), llega a casa, encuentra a los niños escribiendo una carta al editor de un diario. En la carta ellos agradecen al comité de presupuesto por permitirles hablar, pero también hacen una crítica extensa y bastante compleja de la crítica recibida. No utilizan de hecho la palabra prejuicio, pero, obviamente, sintieron su aguijón. "En nombre

nuestro y en el de nuestras familias —escriben— no podemos creer que un adulto pudiera poner a tres niños en una posición tal y luego acusarlos de mentir sin que tuviera ninguna evidencia que lo substanciara, excepto el hecho de que estamos en 6°. (Y de paso, escribimos tanto nuestro discurso como esta carta).”

Cuando la escritura se acerca a su función social, tiene usualmente más calidad que en situaciones donde se reduce simplemente a un ejercicio escolar. Existe una capacidad liberadora en la buena escritura que nos hace decir: “Sí, hay verdad en eso.” “Eso suena como vos.” “Sí, eso me pasó a mí”. En el ejemplo presentado, la ponencia de los niños tuvo tal calidad, tal autenticidad que ese miembro del comité de presupuesto se sintió tan conmovido por lo directo de la apelación que se vio en la necesidad de llamarla fraudulenta y compuesta por adultos.

En este trabajo vamos a referirnos a los propósitos de la escritura a partir del análisis de los escritos de algunos estudiantes, con el fin de aportar distintos contextos retóricos legítimos para la composición.

Los niños que enfrentan el comité de presupuesto:

Reconocen que poner algo por escrito tiene más autoridad que simplemente ponerse de pie en una reunión y producir un argumento oral.

Están muy interesados por el seminario de pensamiento crítico y se preocupan lo suficiente como para luchar por él. Neil Simón, el autor de teatro, notó que “nada significativo pasa en mis obras hasta que el personaje principal quiere algo y lo quiere mucho”.

Tienen un fuerte deseo que los pone ante un dilema. Simón también sostiene que: “mis personajes raramente se encuentran en situaciones, más bien están ante

dilemas”. El desear algo mucho nos coloca rápidamente ante dilemas. La pasión nos lleva a confrontar nuestros puntos de vista con los de otras personas que tal vez no estén de acuerdo con nosotros.

Reconocen que una vez que uno acepta un desafío, no puede renunciar a él. Esto puede requerir de mayor escritura.

Escriben por sí mismos, sin consignas emanadas del docente. Saben qué hacer. Toman en cuenta la situación y el texto lo suficientemente bien como para mantenerse en su punto de vista.

Muchos de los escritos que se producen en nuestras escuelas no tienen conexión con los propósitos sociales de la escritura. Los estudiantes escriben frecuentemente sólo para cumplir con las pruebas, escriben sobre temas que ellos no eligen y que no les son relevantes para su vida.

Los alumnos de nuestro ejemplo provienen de una escuela donde

se ayuda a los estudiantes a escribir regularmente, donde los maestros escriben con sus estudiantes, y donde los padres desean que sus hijos expresen sus propias voces.

La escritura es un derecho político e intelectual. Derecho al pensamiento original, que pone de manifiesto la libertad del escritor y el lector. La escritura es auténtica cuando el escritor siente pasión por decir la verdad. El escritor desea algo y lo desea tanto que ve la escritura como un medio para obtener ese fin. La lucha por alcanzar esa meta hace que el autor descubra nuevas formas, nuevos caminos, lo hace más libre, le da mayor comprensión. Esa lucha tiene un efecto liberador.

Cuán difícil es asignar un tema que coloque a los estudiantes ante auténticos dilemas. Ellos no pueden adoptar mis dilemas, los dilemas de los docentes. Los escritores profesionales saben que no pueden escribir auténticamente bajo estas condiciones.

Recientemente, el ganador del premio Pulitzer, Don Murray, se le solicitó que escribiera sobre un tema elegido por 90 profesores de inglés de escuela secundaria: "Escriba acerca de su lugar favorito en New Hampshire". Murray, que ha vivido durante treinta años en New Hampshire, se puso a trabajar en su pizarra. Luego de veinte minutos y tres comienzos frustrados dejó de escribir, se volvió hacia el grupo y les dijo: "Yo no puedo hacer esto. No tengo ningún lugar favorito en New Hampshire". Como profesional sabe que no se puede escribir bien sobre un tema que no es auténtico, sobre algo que de alguna forma no se conecta con sus propias preocupaciones, con sus propios dilemas. En mis primeros años de labor docente, quizá si él hubiera estado en mi clase mi respuesta hubiera sido: "Bueno, tal vez no tengas un lugar favorito en New Hampshire ahora, pero por Dios que vas a escribir sobre este tema y tendrás uno para cuando lo hayas terminado". ¡Qué fácil es

enseñarles a nuestros estudiantes para mantenernos (¿mantenerlos?) tranquilos, pasar las pruebas, entrar en la universidad y continuar un proceso extraño, desconectado de sí mismos, hasta llegar a las disertaciones doctorales! ¡Qué triste si nuestros estudiantes pierden la oportunidad de escribir a partir de sus propios dilemas!

¿Qué apariencia tiene la escritura liberadora, auténtica, pensada para nuestros estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones que cooperan con este tipo de composición?

Ésta es la escritura de un niño de 8 años de Idaho que escribe acerca de su madre, quien ha perdido su empleo.

"Mi madre perdió su empleo hoy. Hay lágrimas en su cara cuando pela las papas. Cuando pone la mesa golpea los cubiertos sobre la mesa y cuando abandona el cuarto golpea la puerta. Salgo y corto algunos crisantemos gordos de tallo largo. Cuando entro

se los doy a mi mamá para que se sienta mejor. Los pone en el vano en vez de ponerlos en agua. Ni siquiera me da las gracias. No te gustan los crisantemos, le pregunto yo. Lo siento, me dice. Me besa y pone los crisantemos en un jarrón con agua.

Salgo y me hamaco en mi cuerda (dice "cueda"). Mi amiga Holly viene y le digo que mi mamá perdió su empleo hoy. Dice Holly, mi papá perdió su empleo una vez. Y no me dieron mi dinero luego de eso. Ella se hamaca en mi cuerda y su mamá la llama a comer.

En la comida mi mamá no me preguntó que hiciste hoy en la escuela y no me dice que no patees la pata de la mesa o no derrames tu leche. No me dice nada de nada. Me pregunto si tendremos fiesta de cumpleaños hoy. Tal vez nunca volvamos a tener fiestas de cumpleaños o de Navidad o volvamos al zoológico. Tal vez nada vuelva a ser igual que antes porque mi mamá per-

dió su empleo hoy. Hoy me preparé para la cama yo solo".

En contraste, he aquí a un niño de diez años, Jeff, quien luchó un día con la tarea del escritor. En vez de ser la víctima del medio, él eligió escribir burlándose del bloqueo del escritor.

"Estoy escribiendo acerca de lo que los autores temen más, el bloque del escritor ("bloque" en vez de bloqueo). Pero no teman que yo he inventado curas. Pero primero conozcamos la enfermedad y los síntomas. Si no podés pensar que podés escribir, es un caso puro de bloque del escritor. Te sentís hartos y deseando estar en Disneylandia. Se puede dar el bloque de escritor con la ficción o la no-ficción. Oigamos las curas:

Presión en la frente. Esta cura es simple. Todo lo que se necesita es una lápiz. Coloque la parte de la goma en su frente y apunte a su escritorio. Luego empuje. Esta presión le hará pensar.

Tormenta de ideas. Si tenés una amiga X o un amigo al que detestás entonces sabés de qué hablo. Cómo odiás sus entrañas. Créeme que yo sé de qué estoy hablando, porque yo tengo uno. Pensás las formas de matarlos. Esto debería darte ideas.

Pistas de Alf. Si han visto la serie Alf conocen esta cura. Alfileres en la ropa y pelo. Buena presión para hacerte pensar.

Si estas curas no sirven no tenés esperanza como escritor. La enfermedad concluyó con tu escritura. Tal vez deberías ir a Disney después de todo. Final".

La maestra de Jeff escribe con sus niños. Ella admite libremente que la escritura no es su fuerte, pero va progresando a través de su lucha con su propia escritura, con la escritura de sus alumnos, de las respuestas a sus textos, de los desafíos. Ella demuestra para qué es la escritura y lo que puede hacer. No da órdenes, no asigna tareas sino que formula invitaciones a hacer algo

que valora, a pesar de que lucha con ello. Invita a sus alumnos a hacer algo que ella misma está haciendo.

En mi trabajo anterior cometí el error de decir que la maestra debía ser el modelo del proceso de escritura... debía escribir para mostrar a sus estudiantes la naturaleza de ese proceso. No, la maestra debe escribir por ella misma, para gustar y comprender el mundo que vive. De otra forma, no es una invitación, tan sólo es una demostración.

Una vez que el estudiante descubre su voz y lo que la escritura puede hacer, es como andar en bicicleta, nunca lo olvida.

El trabajo con la escritura implica no sólo el hecho de escribir con los alumnos sino también de enseñar cómo trabajar con textos.

En mi trabajo anterior he enfatizado la importancia de que el estudiante seleccione la mayoría de sus temas al escribir. A

pesar de que reafirmo este punto fundamental para la escritura, también reconozco muchos de los problemas que han surgido como consecuencia de este enfoque desde que los formulé treinta años atrás. Debido tal vez a un enfoque romántico de los niños, o una falta de previsión, lo que yo no comprendí claramente fue el rol activo que el maestro juega para que los niños hagan selecciones eficaces.

Estas prácticas docentes son importantes para que los alumnos hagan buenas selecciones temáticas y aprendan a tener control sobre lo que escriben. Los maestros

Deben darles tiempo para escribir, por lo menos cuatro días a la semana;

Deben mostrar el origen de los temas que han seleccionado para sus propios textos y para los textos de sus estudiantes;

Deben enseñar en forma activa lo fundamental de las convencio-

nes discursivas en relación con sus textos y los textos de sus estudiantes;

Deben demostrar a los estudiantes cómo se leen los distintos géneros.

Mi nieto de diez años, Gregory, concurre a una escuela excelente en Deerfield, New Hampshire, donde los maestros se juntan regularmente para compartir su lectura y escritura y cumplen con todas las prácticas consideradas esenciales para la formación de lectores y escritores. Desafortunadamente a Gregory no le interesa demasiado la lectura y la escritura. Puedo escuchar las voces de los maestros comentando "¿Qué hacemos? Al nieto de Don Graves no le gusta ni leer ni escribir". El prefiere utilizar un destornillador para desarmar motores eléctricos. Cualquier cosa con motor y engranajes lo atrapa de inmediato.

Nuestra hija, su madre, estuvo fuera de su casa durante dos meses como parte de su entre-

namiento en el 3er año de medicina. Gregory la extrañaba terriblemente. Un día anunció a su padre: "Papi, extraño a mamá, le voy a escribir cuatro poemas". Su padre no podía creer lo que escuchaba. Gregory lo hizo. Compuso cuatro poemas muy cortos para su madre. Recuerdo uno vívidamente:

Quando tú no estás,
soy un ave o un ratoncito,
pero cuando regresas
soy un león o un oso.

Quando ella volvió, él le presentó los poemas y las lágrimas

mas comenzaron a fluir de los ojos de mi hija. Gregory vio el efecto de la escritura. Lo significativo aquí es que debido al trabajo de sus maestros, Gregory sabía qué podía hacer con la escritura. En el momento apropiado, por su propia elección, solo, voluntariamente, hizo algo para lo cual la escritura fue creada. Manejó el dilema: "¿De qué forma le demuestro a mamá cómo me siento cuando ella no está?". Como andar en bicicleta, nunca olvidará el lugar de la escritura en su vida.

Tomado de:

Graves, D. (1996). El derecho de escribir para ser libres En M. E. Rodríguez (comp.) Alfabetización por todos y para todos, (pp. 64-72). Buenos Aires: Aique.

LA TRAVESÍA EXPRESIVA: CONCIERTO BARROCO, DE ALEJO CARPENTIER Y EL PROBLEMA CULTURAL DEL CRIOLLO AMERICANO

EINAR GOYO PONTE
(UPEL-IPC)

Resumen

A medida que se profundiza en el estudio de la figura cultural del criollo latinoamericano, se descubre que la misma es acreedora de un conflicto cuasi trágico. Es una criatura escindida por su procedencia de la metrópoli colonizadora que no lo redime de sus atavismos ancestrales indígenas. Sobre un marco teórico heterogéneo que comprende a Juan José Arrom, Roberto Fernández Retamar, Juan Manuel Briceño Guerrero y José Lezama Lima, se examinan las diferentes aristas y complejidades de la figura cultural del criollo, para encontrarnos con uno de sus conflictos nucleares: el de la expresión. ¿Cómo describir o dar cuenta del paisaje desbordado americano -la otredad europea- con la lengua del conquistador? La novela *Concierto barroco*, de Alejo Carpentier, propone la metáfora del viaje como solución a esta tensión expresiva del criollo americano. Este trabajo, acompañado de un análisis previo del Prof. Víctor Bravo, intenta mostrar cómo la fábula de la novela representa, estación por estación, el complejo proceso llamado **transculturación**, descrito a su vez por Fernando Ortiz y Ángel Rama, entre otros, destacando elementos imago-culturales como

el anacronismo, la carnavalización y la ópera, entre sus catalizadores. Nociones como la de la cultura como analogía y el "sujeto metafórico", propuestas por Carpentier y Lezama Lima conducen a una conclusión donde la historia de la cultura latinoamericana revela la reiteración múltiple de este viaje o "concierto barroco".

Palabras clave: Criollo, Cultura latinoamericana, *Concierto barroco*, transculturación, sujeto metafórico.

Abstract

As research into the Latin-American criollo gets deeper, we find out that such a character bears signs of an unmistakable quasi tragic conflict. Although torn apart in the colonizing metropolis the distance has not quite stripped away his indigenous ancestral atavisms. Based upon a heterogeneous theoretical framework engulfing Juan José Arrom, Roberto Fernández Retamar, Juan Manuel Briceño Guerrero and José Lezama Lima, this essay probes into the so many edges and whimsicalities of the criollo as cultural icon. In so doing we come up with one of the leading conflicts: that of his self expression. How does he render a faithful portrayal of the American landscape -the European otherness- in the language of the conqueror? The novel *Concierto barroco* by Alejo Carpentier focuses on the metaphor of the journey as best solution to the expressive needs of the Latin-American criollo. Supported by the analysis of Professor Victor Bravo, this work aims to prove to what extent the fable of the novel displays the so-called process of transculturation -as described by Fernando Ortiz and Angel Rama-, a multilayered array of elements such as anachronism, carnivalization and Opera among its catalysts.

Notions like culture understood mostly as analogy and "metaphorical subject" put forward by Carpentier and Lezama Lima pave the way to a conclusion where the very history of Latin-American culture discloses the multiple reiteration of the journey or "concierto barroco".

Key words: Latin-American criollo, Latin-American culture, transculturation, *Concierto barroco*, metaphorical subject.

El problema del criollo: las dos casas

Hay, innegablemente, zonas neurálgicas a la hora de estudiar los problemas de la cultura latinoamericana: los de su origen, los de su producción y, por supuesto, los de su recepción y asimilación. En la odisea particular del investigador, creador o crítico, surgen como estaciones adversas o favorables, según sea la índole de la travesía, las circes, sirenas, scilas o caribdis de la problemática identidad cultural, el mestizaje y los tres grandes ejes sobre los cuales se estudian los hitos anteriores: la latinoamericanidad indígena, la africana y la criolla. Todas ellas encierran y encuentran su coincidencia -o una de tantas- en la conflictividad, la cual, a medida que se avanza en sus descripciones y profundizaciones, va adquiriendo cada vez más cualidades de **fatum**, no menos inflexible y determinante que su noción primigenia en la cultura grecolatina, transmitida con matices a sus herederas occidentales. Y ya sea que acojamos o no la tesis de Roberto Fernández Retamar acerca de la cultura latinoamericana como un producto **posoccidental**, desarrollada principalmente en *Calibán y otros ensayos* (1979), vamos encontrando una acendrada tragicidad en el pertinaz conflicto atávico cuya génesis está en el crisol de razas que caracteriza a la etnia latinoamericana y en la peculiar inserción en la historia y la cultura occidental de este continente.

La latinoamericanidad indígena y la negra evidencian con mayor diafanidad este carácter trágico en los avatares de su historia: la invasión y despojo en una y el desarraigo y la esclavitud en la otra. A ello se suman todos los problemas étnico-raciales enfrentados, y la incidencia de estos en los rasgos socio-económicos, llenos de detalles pesados. Sus conflictos culturales encuentran raíz y explicación en estos factores, sin que sea fácil deslindar sus límites de influencia. Pero creemos que en el caso de la latinoamericanidad criolla no es el aspecto económico el que pesa, desprende y establece marcas, lo cual no facilita su comprensión, al contrario, la complica. Mientras los otros estratos de la latinoamericanidad conservan visibles sus líneas de origen, el criollo encuentra una confusión que no lo explica sino que lo problematiza. En él lo racial, lo histórico, lo económico terminan convirtiéndose y diluyéndose en un problema cultural: la complejidad de su origen le dificulta la aprehensión total y efectiva con su ser, por ello sus respuestas a las circunstancias históricas lo ponen siempre en un dilema de implicaciones éticas y estéticas.

Calibán y su sombra

Es desde esta óptica del problema de la latinoamericanidad criolla como complejidad esencialmente histórico-cultural, de donde pretendemos abordar este trabajo. El criollo es un ser en conflicto, en constante y casi insostenible tensión: siente su pertenencia directa a la metrópoli, a lo cosmopolita, pero se sabe penetrado de elementos ancestrales ajenos a ese mundo, provenientes del mestizaje. Debe lo que es al proceso colonial: tanto la parte que asimila esa occidentalidad como el resabio que se la aleja, ese espacio incómodo en el que no puede terminar de insertarla. No tiene más lengua que la que le ha sido dada, pero ha tenido que infectarla de las voces de

su otredad para abarcar la distinta naturaleza que es su entorno. Su problema económico, esencialmente el mismo desde la época de la colonia, descender del dominador y no formar parte de su estructura dominadora, es una consecuencia y no una causa de este dilema cultural. No sabe con certeza cuál es su lugar. Las creaciones, abstracciones, sistemas intelectuales, políticos, económicos proceden de su mismo origen, hablan su mismo lenguaje. Es él quien no sabe si puede leerse, concebirse, reflejarse, explicarse en ellos. Extraño en ambos mundos, transita por los intersticios que le dejan su atormentada conciencia y los espacios vacíos de ambas culturas. Acaso lo más definible en su ser es justamente ese espacio en el que todavía no es.

Juan José Arrom (1971), después de hacer una suerte de genealogía del término, propone esta definición de criollo:

Los criollos somos los que sea cual sea el color de nuestra piel, nos hemos criado de este lado del charco y hablamos y pensamos en español con sutiles matices americanos. (p. 26).

Como se ve, el concepto de Arrom permite la inclusión del negro en la latinoamericanidad criolla, pero abre la polémica para la entrada del indio. Este vive y se cría en "este lado del charco", mas precisa del condicionante "hablar y pensar en español" (hágase la traslación necesaria para las otras lenguas coloniales formadoras de nuestra América). Además admite la distancia y la otredad con Europa. Queda lo de los "sutiles matices americanos". Según Roberto Fernández Retamar, esos matices no son nada sutiles, antes bien tienen una reciedumbre distintiva. Es la tesis de Calibán como figuración del ser latinoamericano. Lo americano es lo otro frente a lo europeo. La viceversa no es posible porque las relaciones

no son recíprocas. Es Europa quien (se) impone, quien saca provecho, quien ejecuta sobre, quien transmite y transforma, y no al reverso, al menos no en los primeros tiempos. Calibán es, también, "las masas sufridas" ¹, el dominado, aquel a quien se le ha enseñado el lenguaje que le permite maldecir (lo). De tal manera que todo aquello no europeo que habita en el americano es calibanesco, desde lo resistente a la influencia o impronta europea hasta lo francamente emancipador. Fernández Retamar lo amplía hasta la expresión cultural. La matización y posible contradicción de ello es uno de los fines de este trabajo. Cuando Humboldt nos oye decir: "Yo no soy español: soy americano", la distinción proviene de Calibán, tal como la habrá entre el "mestizo autóctono" y el "criollo exótico", de Martí.

Contraria a esta tesis se erige la del Dr. J.M. Briceño Guerrero (1981), la cual intenta, por medio de lo que él llama "un método dramático" que permite la interpolación de voces disímiles en el discurso como si se tratase de necesarias **dramatis personae**, la caracterización del ser latinoamericano criollo a través de la siguiente premisa: "América es el resultado de la expansión de Europa y nosotros somos europeos americanos". Aunque lo parezca, este argumento no está en la misma acera de Sarmiento, ni los demás propugnadores de pensamientos colonialistas. Por supuesto, tampoco está al lado de la filosofía marxista de Fernández Retamar. Convendría explicar los fundamentos de la idea del filósofo venezolano a través de la oposición de las principales concepciones del pensador cubano.

¹ Aníbal Ponce en Humanismo burgués y humanismo proletario, citado por Roberto Fernández Retamar en Calibán y otros ensayos. La Habana, Edit. Arte y Literatura, 1979.

Mientras para Fernández Retamar, Latinoamérica es una parte ancilar de Occidente, de origen y fuerza basadas en lo no-occidental, y que encuentra su posibilidad de liberación en el marxismo, en tanto ideología **posoccidental**, Briceño Guerrero concibe a América como una "odisea de Europa", "un acto de adquisición para incorporar espacio geográfico y etnográfico no occidental al espacio cultural suyo, en un movimiento que tiende a configurar en igual forma todo el espacio del planeta, a la con-versión uni-versal" (p. 149). Es decir, un proyecto ecuménico integrador.

Frente a la visión del mundo occidental como expresión del capitalismo, que tiene Fernández Retamar, y cuyo origen y sostén serían precisamente el "descubrimiento" de América y su explotación, se coloca la concepción de Briceño Guerrero de la Europa Primera y la Europa Segunda, cuya diferencia estribaría, sintetizando, en que la segunda exageró los principios imperiales y racionales de la Europa Primera, lo cual produjo el ensoberbecimiento material, antropocéntrico, ateo y mercantilista del cual somos hoy testigos/víctimas. La Europa Primera pues, inició la misión ecuménica americana, pero quien la desarrolló y mantiene es la Europa Segunda. Por ello, mientras Fernández Retamar ve en la Revolución la esperanza latinoamericana, Briceño Guerrero opone que las revoluciones son "etapas de profundización en el proceso colonizador, aceleraciones de la asimilación cultural que Europa ejerce sobre el resto del mundo" (p. 115) .

Por último, si Fernández Retamar entiende que lo esencial americano es lo opuesto a lo europeo, Briceño Guerrero dice que somos el fruto de una **paideia** compleja "humana y humanizante" que produce la paradoja de que América sea nueva y otra, aunque no puede serlo porque su fin es ser la misma Europa, un "movimiento

iluminador de la tiniebla exterior, movimiento constituyente y asimilante de lo otro como disponibilidad, movimiento que retorna al punto de partida aumentándolo, enriqueciéndolo". (p. 149)

Lo criollo como otredad

Estas aparentemente irreconciliables oposiciones dejan ver, sin embargo, algo en común: la conciencia de lo otro. Esa es la esencia de la latinoamericanidad criolla. Buscarse y encontrarse a sí mismo es, para el criollo, pasar a través del otro, para reconocerse en él o encontrarlo disímil. La expresión americana criolla depende de ello también. Europa está presente en América, como una tensión que la atrae hacia la universalidad de la cultura occidental en la cual trata de inscribirnos, la cual trata de inculcarnos, imponernos con frecuente éxito mientras sentimos que abandonamos lo ancestral aborígen, sin poder olvidar que ese espacio que cedemos para que en él se siembre la planta de la cultura europea es el mismo donde debía estar nuestra cultura original. Pero, la tensión se hace más fiera aún en las preguntas que yacen por debajo: ¿no merecemos esa universalidad? ¿Qué es lo ancestral en nosotros? ¿lo indígena? ¿lo negro? ¿Lo hispánico? Si son los tres, ¿por qué y cómo privilegiar a uno de ellos? ¿Por qué si cedo espacio para lo Europeo, siento el escozor aborígen y viceversa? ¿No me pertenece lo europeo legítimamente? ¿No lo conozco, aunque no debiera, aunque me avergüence decirlo, más que lo aborígen? ¿Me defino en lo occidental y me niego en lo aborígen? ¿O viceversa? ¿Cómo pertenezco aquí sin abandonar allá? La solución bolivariana de que "somos un pequeño género humano, un mundo aparte, cercado por dilatados mares" no me resuelve nada, pues aunque pretende desprenderme de Europa y ligarme a mi herencia

indígena y africana, me la devuelve en la mera idea de humanidad, tan ecuménica, tan europea, ese lenguaje enseñado no sólo me sirve para maldecir, sino para recordar (me) y con-fundir (me).

Con ese lenguaje unificaron a la Babel que éramos, gracias a él puedo entenderme con un criollo peruano, o con uno uruguayo, pero también con mi historia, antepasados y coetáneos europeos.

Soy el otro del europeo, pero también más esencialmente soy un **europeo otro**, en esa alteridad reconozco una buena porción de mi latinoamericanidad. Miro a Europa con la nostalgia de un indiano, pero al recibir la mirada de ese otro europeo, siento que no me identifico con él. Es Calibán viviendo en mí.

Briceño Guerrero habla de una disociación "entre el centro de gravedad metropolitano y la afirmación de la diferencia constituida en América. Al mismo tiempo que se sabían y sentían iguales a los metropolitanos, también se sabían y sentían diferentes. Con dos núcleos disímiles de autoestima se consideraban superiores e inferiores a sus parientes europeos en una ambivalencia pendular que explica parte apreciable de su conducta" (p. 105) Tenemos, según esto, una psiquis escindida: necesitamos dos casas, dos familias, dos patrias. Así mismo, Europa nos fascina con su historia, con sus productos culturales, con sus imágenes, incluso con sus vicios y simas, pero alguien nos dice en español que no, que nuestra historia es otra, que no quepo en ella, que esa cultura se hizo sin mí, que busque mis propias imágenes aunque luego coincidan con las de Europa. Y Calibán destrona a Próspero: en el famoso prólogo de Alejo Carpentier a su novela *El reino de este mundo*, nos dice su autor que lo "real maravilloso" es imposible de situar en Europa. Es exclusivo de América, cuya historia es una crónica de lo real

maravilloso². Europa es el espacio de lo maravilloso de feria, de la necrofilia, de la taumaturgia burocratizada. La diferencia es la existencia de la fe en América y su pérdida en Europa. Briceño Guerrero lo diría en términos de manifestación de las huellas de la Europa Primera contra la Europa Segunda en nuestro continente.

La psique sigue escindida. Estoy en una casa pero añoro la otra. ¿No hay conciliación? Y la expresión, ¿también se partirá en dos? ¿Cómo con esta lengua de Europa puedo testimoniar la maravilla? Hay que ir de una casa a otra. Hay que encontrar ese otro lenguaje.

•II

El viaje, el concierto, la transculturación

En la novela *Concierto barroco* (1974), de Alejo Carpentier se encuentra descrito el proceso que intenta resolver la tensión esencial del criollo americano. El mismo adquiere la imagen de un viaje. El viaje necesario. Se trata de una imagen cultural, vivenciada, si se quiere, por el criollo, en tanto personaje histórico. El viaje es necesario por varias posibles razones: volver a Europa, a la familia europea no conocida, lo cual implica, de cierto modo, retomar los hilos de su tradición, asumir ese predio entrañable aunque extraño; o será ir a Europa a constatarla como historia, como cultura más allá de la lectura o la información. Es la reacción obligada, natural, de la fascinación, viaje, tanto turístico como de experiencia cultural gobernada por el placer o la nostalgia; también es el viaje didascálico

² Carpentier refunde este prólogo en su ensayo "De lo real maravilloso americano" recogido en su libro *Tientos y diferencias*. México U.N.A.M., 1967 de donde proviene esta cita.

a Europa: la beca, la entrada a la **Universitas** europea, el asombro y despecho frente a sus bibliotecas, museos, tiendas de discos, salas de cine: en un sentido de producto cultural, es la experiencia de la civilización. Europa es sólo la imagen. El viaje constituye su aprensión necesaria para confrontarla con la imagen americana hasta ahora privilegiada por la vivencia, la habitualidad, por la presencia del paisaje. Hasta ese momento Europa es sólo referencia. El viaje la convierte también en paisaje.

El resultado de este viaje puede resultar paradójico: volver a Europa significa distanciarse de América, intentar trastocar los puntos de vista: ahora es América la que tengo lejos, vine a saciar mi nostalgia cultural de Europa. pero olvido que viajé con Calibán, y que éste, desarraigado, comenzará pronto a añorar a América. Hemos invertido las referencias pero el problema se mantiene intacto.

Sin embargo, no es este el punto terminal del viaje. Es una estación transitoria que conviene inscribir dentro de un proceso completo.

Urgencia y sincretismo

La primera de estas etapas o estaciones es la partida. El criollo americano, representado por Carpentier en el Indiano, prepara su viaje. Entre las cosas que recopila, que lo simbolizan (la plata, los obsequios para la familia, los signos de la riqueza) está también, no embaulada, sino depositada en la memoria, la imagen que lo identifica como americano, el cuadro de las grandezas:

(...) donde historiábase, por obra de un pintor europeo que de paso hubiese estado en Coyoacán, el máximo acontecimiento

de la historia del país. Allí, un Moctezuma entre romano y azteca, algo César tocado con plumas de quetzal, aparecía sentado en un trono cuyo estilo era mixto de pontificio y michoacano, bajo un palio levantado por dos partenanas, teniendo a su lado, de pie, un indeciso Cuauhtémoc con cara de joven Telémaco que tuviese los ojos un poco almendrados. Delante de él, Hernán Cortés con toca de terciopelo y espada al cinto -puesta la arrogante bota sobre el primer peldaño del solio imperial-, estaba inmovilizado en dramática estampa conquistadora. Detrás, Fray Bartolomé de Olmedo, de hábito mercedario, blandía un crucifijo con gesto de pocos amigos, mientras Doña Marina, de sandalias y huipil yucateco, abierta de brazos en mímica intercesora, parecía traducir al Señor de Tenochtitlán lo que decía el Español. Todo en óleo muy embetunado, al gusto italiano de muchos años atrás -ahora que allá el cielo de las cúpulas, con sus caídas de titanes, se abría sobre claridades de cielo verdadero y usaban los artistas de paletas soleadas-, con puertas al fondo cuyas cortinas eran levantadas por cabezas de indios curiosos, ávidos de colarse en el gran teatro de los acontecimientos, que parecían sacados de alguna relación de viajes a los reinos de la Tartaria (p.11)

Esta es la imagen que tiene el Indiano de su historia, de su ser. En ella, cada uno de los elementos tiene una gran significación: el cuadro ha sido pintado por un europeo advenedizo. Es la cultura europea proporcionando los elementos formales casi fortuitamente, al desgaire, pero con urgencia para quien se sabe desprovisto de expresión. Por este origen europeo, el pintor recoge las referencias modélicas clásicas, pues desconoce el referente americano. Ello produce el sincretismo de la representación pictórica: Moctezuma como romano y azteca, trono pontificio y michoacano, Cuauhtémoc con cara de Telémaco. Pero no sólo es el recurso del artista, sino también la visión creada que el americano criollo, en este momento

de alteridad europea, tiene de sí. La imagen del imperio evoca a Roma, el momento épico se sostiene en el paradigma homérico. Se trata de un juego de artificios, pero ese artificio ha hecho posible la aprehensión de esa realidad. La imagen posee elementos falsos, pero es, en esencia, su imagen.

En la altivez romana de Moctezuma y en la indecisión de Cuauhtémoc está, sin que él sospeche mucho, Calibán, haciendo su fuerte contrapeso a la figura europea de Cortés y de la Iglesia. Los dos grupos representan dos señoríos aún igualados. Pero allí está Doña Marina, el elemento femenino a través del cual se catalizará el proceso. Por último, los indios "ávidos de colarse", representan la conciencia del momento histórico, el afán ecuménico: nacen para la historia occidental, que es vista como espectáculo, como espacio escénico.

En un erótico paréntesis de su equipaje, el Indiano recibe una visita femenina, en la víspera de su partida. Allí, para hacer ambiente a los escarceos amorosos, su criado entona las lamentosas canciones de su tierra, que pronto hartan a su amo, por pasadas de moda. Esas elegías por el amor perdido y el despecho sentimental, le parecen "antiguallas". Entonces, solicita algo más moderno, y Francisquillo se decanta por un madrigal itálico, que habla de lo mismo, pero en otra lengua. Es la paradoja de la magnificación europea: los contenidos persisten idénticos, pero la lejanía los obnubila haciéndolos lucir más vivos o innovadores. La proximidad, al contrario, los empobrece en la forma, los distancia en el nimbo de lo sólito.

Así, lleva también los absurdos encargos de sus coetáneos, que desean un pedazo de la fascinación metropolitana. Pero él sólo

complacerá la petición del maestro de música, por ser “de poco bulto y mucha armonía”. Nuestra cultura se ha hecho, en buena parte, gracias a este contrabando.

El hambre y la nostalgia

La segunda etapa es la del encuentro vivencial con Calibán, ya no como representación sincrónica, sino como ente efectivo y actual. Tiene dos momentos: pérdida del siervo original, muerte necesaria, relación que según Víctor Bravo (1988) “es necesario romper para que los procesos de transculturación se produzcan” (p.201); en esta etapa crucial del viaje, aun cuando no llega a hacerse evidente, puede intuirse la naturaleza del mismo, se trata de un proceso de transculturación, tal y como lo entienden Fernando Ortiz y Ángel Rama, y tal como lo recoge Víctor Bravo, en su análisis ya mencionado sobre la novela de Carpentier, y ese proceso requiere de la pérdida inicial de una cultura; así la muerte de Francisquillo simboliza la muerte del Calibán siervo, remedador y dependiente del amo, fundamento de la autoconcepción del indiano como europeo.

Ahora, en el segundo momento, se encuentra con Calibán libre, negro, descendiente de una hazaña que narra con elementos transculturados propios de la épica europea, tomados con urgencia como el pintor de Coyoacán. La diferencia estriba en que el referente no magnifica lo europeo, la esencia de la historia es de liberación americana. Este Calibán orgulloso hace pareja con el indiano. Así encontramos la doble representación del americano que viaja a Europa, la representación de su tensión. Uno va a Europa a buscarse como paisaje europeo, el otro quiere tomar de ese paisaje lo que requiere para alimentarse. Ambas intenciones y búsquedas se complementarán.

La tercera etapa es la primera estación europea. Representa la confrontación con la “madre patria”. El territorio europeo lingüística, histórica y tradicionalmente más próximo. Representa el fragmento familiar del imperio. Pero su experiencia del mismo no consolida la sumisión a través de la admiración o la sensación de súbdito. ¿Cómo puedo ser súbdito de un imperio cuya capital es más pequeña que mi ciudad natal? ¿Cómo puedo evitar resistir la orden, el dominio que proceden de este ámbito de pobreza? La primera identificación del indiano con América proviene del desengaño.

De cocina no podía hablarse: ante las albondigas presentes, la monotonía de las merluzas, evocaba el mexicano la sutileza de los peces guachinangos y las pompas del guajolote vestido de salsas oscuras con aroma de chocolate y calores de mil pimientas

(...) no cesaba en sus lamentos contra la ruindad de esta villa harto alabada -poca cosa era, en verdad, comparada con lo quedado en la otra orilla del Océano. (...) Aquí las ferias no tenían el color ni la animación de las de Coyoacán (*Concierto barroco*, p.9)

Madrid lo decepciona, le revela la decadencia, que encuentra como contrapunto imaginal la grandeza natural y ciudadana de su tierra. Ante el paisaje de pobreza y sordidez añora la exuberancia y la riqueza americanas. Mientras tanto, Filomeno/Calibán sólo se preocupa de lo que puede engullir, de su perentoria posesión. Disfruta de su primer festín de carne blanca. En ese espacio, Calibán no tiene referente comparativo como no sea el hambre, la abstinencia o la imposibilidad racial. Calibán reprimido se engolosina con la falsa Miranda. Hay un cierto elemento de trastocamiento en esta dicotomía. El indiano en Europa experimenta un rechazo calibanesco, una

nostalgia americana. Filomeno/Calibán fantasea en su embriaguez con su indianidad señorial en territorio europeo, donde es señor del baile y de las mujeres que son seducidas por lo moreno de su piel.

Transculturación: la imposible armonía

Afectados por esta nueva situación psíquica y anímica entran en la segunda estación europea, la cuarta del viaje: el Carnaval.

Victor Bravo cita a Bajtin y a Guénon para caracterizar la imagen del carnaval. Celebración festiva del aniquilamiento de un viejo mundo y el nacimiento de uno nuevo. Reunión de fenómenos heterogéneos a través de una lógica de la inversión: los esclavos mandan a los amos. Lo bajo, lo marginal que se inserta en lo alto. pero es también una fiesta de tensión: la presencia pagana-hedonista de honda catarsis dentro del edificio de la **areté** cristiana esencialmente represora. Es pues, una fiesta occidental.

Bravo señala que la estructura de la novela se carnavaliza en este capítulo, es decir, hay una inversión (Filomeno como lo "bajo" que se inserta en lo "alto" de la cultura para integrarse a ella), una relajación o distensión de las relaciones de clase, a través del disfraz. Filómeno sin máscara lleva su disfraz de lo "bajo" como parte de la fiesta carnavalesca. El elemento del disfraz también determinará al Indiano. Lleva el disfraz de Montezuma, posiblemente inspirado en el cuadro coyoacano. Está disfrazado de lo **otro americano** en ambiente europeo. Disfrazado como está se encuentra asumiendo su cercanía, su ser. Está disfrazado de si mismo: lo americano penetrado (transculturado) de lo europeo. El criollo.

En el carnaval reina y se reúne lo heterogéneo. lo americano criollo, lo negro, lo europeo, lo ficticio, lo real, lo imaginario, lo histórico,

la cultura europea y la cultura americana. En este reinado de lo heterogéneo olvidado de las diferencias (ese olvido hace posible la fiesta) tiene lugar el concierto. Dentro del edificio de la armonía y la melodía occidental, Filomeno/Calibán lleva a cabo un movimiento similar pero de sentido inverso al que la cultura europea ha efectuado en América. Inserta el ritmo americano "que es a la vez un ritmo transculturado (América/Africa)" (Bravo, 1988, p. 204) en el **Concerto grosso**, creando así la "imposible armonía" de América y Europa. La inversión provoca que así como el elemento formal clásico europeo pervade las imágenes americanas sin contorno, occidentalizándolas; el elemento perturbador rítmico, relajador, se integra a la ya creada armonía europea, desdibujando su contorno, ampliando sus límites, integrándola a América. Es Calibán raptando a Europa, violándola, apropiándose de la cultura y transformándola.

Ensanchados los límites se abre el espacio para el anacronismo. Allí en ese espacio sin tiempo, espacio mítico por ende, acontece esta fusión de heterogeneidades. En ese espacio mítico se cumplen las secuencias del rito, la reiteración del eterno acontecer. Esas secuencias son como bien las señala Bravo, fiesta, comida y cementerio, es decir, la muerte. El carnaval es un trasunto del mito dionisiaco en el mundo judeo-cristiano: el dios que convoca a sus fieles a una celebración donde la embriaguez se confunde con el amor al dios y terminan descuartizándolo para alimentarse de él. La posterior conciencia de su muerte a manos de ellos se traduce en el arrepentimiento de la cuaresma que precede a la pascua en la cual el dios resucita. En *Concierto barroco*, tras la fiesta de la "imposible armonía", Montezuma, Filomeno, Vivaldi, Handel y Scarlatti van a comer a un cementerio. En el compás abierto por el anacronismo, ellos que comen sobre la tumba de Igor Stravinsky (1882-1971), "buen músico, pero muy anticuado" (p. 53), forman un festín de muertos.

En calidad de criaturas liberadas del tiempo habitan este espacio anacrónico confluyente donde ven pasar el funeral de Wagner, hablan de los asuntos de sus imposibles óperas, hacen intervenir a las criaturas dramáticas shakespereanas de *Hamlet*, *Rey Lear* y *Otelo*, a los personajes de las sagas nórdicas, y reconocen que el concierto que acaban de tocar fue más bien una **jam session**, mientras conversan con dejes americanos.

El anacronismo pues, elemento esencial del carnaval, hace que también el límite geográfico-cultural se difracte. Esa Venecia en carnaval puede ser Río de Janeiro o Nueva Orleans. De hecho, el anacronismo nos revela que el espacio no es más que una imagen de Europa, desprendida, asumida, robada, aprehendida.

La ópera anacrónica

Liberados del tiempo, traspasados a esa condición fantasmal que les da la dimensión anacrónica, se encuentran ahora en posibilidad de encarnar arquetipos más que personajes. Ello es necesario para acceder a la siguiente etapa, derivada directamente de la anterior. Es la de la vivencia de la cultura como producto y como espectáculo. Ese producto espectacular es aquí -y difícilmente podía ser otro- la ópera.

La ópera es el reino del disfraz y el anacronismo. Es el carnaval como concepción estética. En ella, sobre la fiesta de la música, acontecen disfraces de hechos reales o míticos, con cantantes disfrazados de dioses o héroes, un escenario disfrazado de lugar y de época. La historia como impostura, como comparsa. Y como en el Carnaval, el objetivo no es la verdad sino la consecución de la ilusión.

El indiano, que ya no mantiene sus coordenadas temporales, despierta en lo que a él le parece una remota mañana y se ve casi impelido a presenciar una función de ópera ante el entusiasmo de Filomeno/Calibán. Su disfraz de Montezuma le ha sido arrebatado para la representación. Lo que para él era impostura, en el escenario será signo de la historia. Ya en su palco, contempla la ópera, su sinfonía le parece más agitada y ritmada que otras "sinfonías suyas de sosegado tempo". Al abrirse el telón, en un estallido de color reconoce la ciudad de México sobre un puente demasiado parecido a los puentes venecianos, sobre todo si se toma en cuenta que es el México prehispánico. Se trata justamente de *Motezuma*, **dramma per musica** escrito y puesto en escena por Vivaldi, en Venecia en 1733. Nuestro personaje ficticio, el criollo, asiste pues a una representación real. Montezuma aparece con su traje cantando en italiano, la Emperatriz viene luego con "traje entre Semíramis y dama del Ticiano, y luego el desatino: Teutile, personaje de las Crónicas de Solís, aparece convertido en hembra. El disparate: Teutile, general de Montezuma es mujer y quiere casarse con el hermano de Cortés, representado por una contralto en travesti. Los trastocamientos siguen: Motezuma aparecerá vestido de español en un salón de símbolos solares, la Malinche desterrada del melodrama encarna de pronto en una Emperatriz Mitrena inexistente que proclama la sumisión a la verdadera religión y a la verdadera civilización de hombres superiores, que sin embargo censura altivamente la violencia española. El Indiano se pierde entre tanta confusión y tergiversación hasta que presencia la escena de la batalla naval, entusiasmándose al verla representada con tal verismo. Un verismo improbable, por demás. La ópera prosigue entre invenciones, nuevas traspolaciones y demás absurdos. Sacrificio de Teutile por los sacerdotes del dios **Uchilibos** (perversión de Huitzilopochtli), derrota de los mexicanos y por último "lo increíble, lo maravilloso y

absurdo, contrario a toda verdad": el perdón de Cortés y la sumisión mediante juramento de eterna fidelidad al rey por parte de Motezuma. Canto de himeneo y gran final. El indiano reacciona enfurecido ante la ominosa falsedad y Vivaldi defiende la ilusión poética. "La ópera no es cosa de historiadores". En la ópera los europeos se habían acostumbrado a ver la historia pervertida en aras de la ilusión poética; el Indiano, en tanto europeo, acepta ese juego hasta que presencia una ópera cuyo tema es su historia. Vivaldi, europeo, tras el impacto sincrético de resonancias míticas e intemporales, ha sentido la fascinación inversa hacia América, pero sólo asimila de ella la fabula:

(...) en América, todo es fábula: cuentos de El dorado y Potosíes, ciudades fantasmas, esponjas que hablan, carneros de vellocino rojo, Amazonas con una teta de menos, y Orejones que se nutren de jesuitas (p.70).

Tal es la respuesta que le da Vivaldi al Indiano cuando éste le exige respeto para la historia americana. Es la imagen calibanesca del europeo, la que les permitió imaginar un nuevo mundo donde sería posible realizar la fantasía fabulada por ellos. Pero para el Indiano esa fábula es su historia, y no la requiere por fabulosa en sí misma, por la estatura de sus hechos y sobre todo por la existencia de un paisaje que es ya la fábula.

En el rechazo a la fantasía europea que tergiversa la historia fabulosa americana está Calibán reconociéndose en el Indiano, como elemento diferenciador. Mientras tanto el Filomeno/Calibán efectivo ejecuta, al ver la representación operística una labor más subversiva: desmontar los signos del carnaval. Va diciéndole al Indiano que Montezuma es Massimiliano Miler, que Teutile es Giuseppe Pircher, que Cortés es la contralto Zanuchi, al mismo tiempo que le informa de sus intimidades sexuales, como distrayéndole de la fábula, tratando

de atraerlo a ese espacio de distancia irónica que lo preserva del encantamiento de la farsa. pero no puede, pues para el indiano, criollo y americano europeo, aquella trama tiene que ver con sus orígenes. Para el negro criollo su origen no está allí en entredicho. Por ello, Calibán y Europa pugnan dentro del Indiano.

La última etapa del viaje es la vuelta a América. Vuelta no sólo geográfica sino psíquica y cultural. En ella se resuelve la pugna Calibán-Europa. tras presenciar la fabulosa falacia vivaldiana, siente la necesidad de volver a América, ahora como elección. Pues

(...) mientras más iba corriendo la música del Vivaldi y me dejaba llevar por las peripecias de la acción que la ilustraba, más era mi deseo de que triunfaran los mexicanos, en anhelo de un imposible desenlace. (...) Me sorprendí, a mí mismo, en la aviesa espera de que Montezuma venciera la arrogancia del español (...) Y me di cuenta, de pronto, que estaba en el bando de los americanos, blandiendo los mismos arcos y deseando la ruina de aquellos que me dieron sangre y apellido. (p.76).

En el correlato ficcional europeo de América, el indiano se reconoce personaje y descubre su lugar en el "allá" de Europa, es decir, en su tierra. En la fábula europea se reconoce americano real. La ilusión escénica creada por Europa lo inscribe en su realidad. En ella vive una catarsis, volviendo a una época y a un lugar que no ha podido vivir, y purgándose de "desasosiegos ocultos en lo más hondo y recóndito de nuestro ser" (p.76)

Pero también descubre que esa fábula, ese drama, esa historia suya que otros cuentan o actúan por él, le pertenece por derecho y "yo, por blando, por pendejo, he sido incapaz de asumir". Descubre que americano fascinado por Europa, pero originalmente americano,

no tiene expresión propia, vale decir, expresión americana. Intuye, por la experiencia del concierto, del carnaval y de la ópera, que está hecha de heterogeneidades, que lo americano encuentra inserción en la cultura occidental, pero necesita encontrar su esencia, su lenguaje. La visión anacrónica de la cultura lo conduce y lo ayuda en esa inserción. Pero no es más que un momento.

El Indiano regresa a América. Es su elección tras sentir a Calibán abriéndole un camino de retorno. Pero el otro Calibán, Filomeno, se queda en Europa, a devorar, a tocar su trompeta, botín de amor de una noche de carnaval. Así seguirá recopilando botines a la espera de un nuevo tiempo, una revolución, un Fin de los Tiempos, una Pascua, una Resurrección. En ella América infecta a Europa y produce una nueva cultura, una transculturación.

III

El espacio expresivo

Para tender a una conclusión, propongo partir de la siguiente premisa: la novela de Carpentier nos proporciona un espacio imaginario gracias al cual podemos explorar y entender el proceso de la transculturación, a semejanza de ese viaje u odisea americana que se plantea el criollo como solución de su conflicto.

Según Fernando Ortiz (1940) el proceso llamado transculturación es aquel vivido, sin importar la raza, el color ni el origen étnico por "Cada inmigrante, como desarraigado de su tierra nativa en doble trance de desajuste y de reajuste, de **desculturación** o **exculturación**, de **aculturación** o **inculturación** y al fin en síntesis de **transculturación**" (p. 93). Dentro de estos trances hay otros

momentos transicionales. Los unos y los otros encuentran mejor descripción en algo similar a lo que José Lezama Lima (1981) llamaba "eras imaginarias", más apropiadas, para él, para estudiar la cultura que las eras históricas.

El primer momento es el de la imposición. El conquistador invade por la fuerza un espacio natural y cultural ajeno, lo avasalla e instaura nuevas imágenes, que tienen la violencia de la otredad. Imponen nuevos dioses, nuevos templos, nuevas tradiciones. Ese es el movimiento del conquistador. El movimiento del aborigen, del recién nacido americano, tras el colapso de la derrota, es el de la curiosidad. Empuñándola penetra al edificio esencialmente ajeno y se absorbe en sus nuevas imágenes, como los indiecitos tras las cortinas del cuadro de la gran sala del Indiano de la novela, acaso buscando en ese primer atisbo o pulsión su lugar en el "teatro de los acontecimientos".

De nuevo Lezama Lima. En el ensayo "Mitos y cansancio clásico", de su libro *La expresión americana*, el autor cubano refiere un mito del *Popol-Vuh*, el de los señores de Xibalbá, el señorío del mal. Allí dice:

Mientras el espíritu del mal señorea, los dones de la expresión aparecen lentos, errantes y somnolientos. Antes del surgimiento del hombre, le preocupan los alimentos de su incorporación. Parece como si preludiasse la dificultad americana de extraer jugo de sus circunstancias. Busca una equivalencia: que el hombre que surgirá será igual que sus comidas. Parece sentir un apotegma de desconfianza: primero, los alimentos; después, el hombre. Esa prioridad, engendrada por un pacto entre la divinidad y la naturaleza, sin la participación del hombre, parece como si marcasse una irritabilidad y un rencor, la del invitado a

viandas obligadas, sin las elegancias de una consulta previa para los espirituosos y las preferencias palatales. (p. 377).

Termina recordándonos Lezama que hay un **dictum** inexorable: si no se alimenta del plato obligado, muere. Este mito americano sirve para dar imagen al conflicto americano en este primer momento de imposición, ya en la circunstancia del segundo movimiento. La imposición europea es la puesta de un lujurioso banquete al cual se nos ha invitado obligadamente. La curiosidad es el movimiento natural, ahora se le exigirá otra actitud: comer. De lo contrario, muere.

La pulsión culinaria

En otro ensayo, "Las imágenes posibles" (en *Analecta del reloj*, pág. 218), Lezama Lima finaliza con estas frases:

Y aquel verso: *tenemos que fingir hambre cuando robemos los frutos*. ¿Hambre fingida? ¿Es eso lo que nos queda a los americanos? (p. 237)

Es como una picaresca inversa. No es sólo un hambre fingida, sino una gula obligada, una gana forzada. Alejo Carpentier (1984), en una conferencia escrita, mas no leída, para la Universidad de Yale, habla de Calibán en estos términos:

Calibán, generoso, que recibe al Conquistador Próspero, le enseña donde se toma el agua mejor de manantial, y éste le enseña un idioma que no le ha servido, como dice él, "sino para maldecirte"; este Calibán, cuya segunda réplica en el drama shakespereano es "Tengo que comer primero", es todo un símbolo de un personaje que en realidad es mucho más americano de lo que pudiera ser Ariel algún día. (p.29)

Esta característica del hambre no la marca Fernández Retamar en su descripción de la imagen de Calibán, pero le es absolutamente propia y necesaria. Es más, nosotros la hemos destacado durante todo el análisis de *Concierto barroco*. Calibán es el que ha aprendido a tener hambre, a fingirla para alimentarse de lo impuesto, y que ha terminado por hacer del hambre, de la posesión devoradora su signo definidor. En estos movimientos imaginarios están inscritas las dos fases primarias del proceso transculturizador: la desculturización y la aculturación. La tercera, la neoculturización se inicia con esta pulsión devoradora, comedora, y termina en el sincretismo, en la conversión de esa hambre fingida en hambre real, pero también en proceso digestivo y culinario. Termina en la creación de sus propios alimentos. Para ello es necesaria la cocina, el espacio donde la heterogeneidad de los ingredientes se amalgaman en un solo nuevo plato. La transculturación requiere de un espacio sincrético.

El criollo como sujeto metafórico

Detengámonos un momento en esta definición de cultura de Alejo Carpentier:

(...) cultura es el acopio de conocimientos que permiten a un hombre establecer relaciones por encima del tiempo y del espacio entre dos realidades semejantes o análogas, explicando una en función de sus similitudes con otra que puede haberse producido muchos siglos atrás (p.35).

La cultura como analogía. La analogía requiere de una imagen en la cual confluyan esas relaciones. La analogía es también alquimia, cocina. A través de ella el tiempo se difracta. La imagen del pasado resuena, se ve reflejada, repetida en esta imagen presente. Y el

pasado, que ya es tejido, da relieve y significación a este cabo o hilo suelto del presente. *Concierto barroco* es la puesta en práctica de esta idea de la cultura. Sólo que para el criollo esa analogía es necesaria para crear el espacio sincrético.

Lezama Lima habla de un "sujeto metafórico" que realiza una labor importante:

(...) nuestro ente de análogo cultural presupone la participación, sobre un espacio contrapunteado, del sujeto metafórico. Pudiéramos tal vez decir que ese sujeto metafórico actúa como el factor temporal, que impide que las entidades naturales o culturales imaginarias se queden *gelée* en su esteril llanura. ("Mitos y cansancio clásico", p.p. 371-372).

El criollo americano es la encarnación de ese sujeto metafórico. Por su tensión esencial él es el único ente cultural americano posibilitado para hacer esa analogía. Fascinado por Europa, sabe de ella, la ha leído, puede tomar los elementos de ella que le permitan hacer relaciones culturales. Es decir, él puede hacer el viaje. En él se enfrentará a la heterogeneidad e intentará crear ese espacio hecho de elementos europeos y americanos, pero no es ni la Crónica de Indias asombrada de la naturaleza ni la fábula invencionada por Europa. Sin embargo, se nutre de ambas. La búsqueda de esa expresión distinta ha marcado la historia cultural latinoamericana. El viaje del Indiano ha sido realizado muchas veces. *La expresión americana*, de Lezama Lima es casi la crónica de ello: el indio Kondori, el Aleijadinho, Sor Juana Inés de la Cruz, Fray Servando Teresa de Mier, Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, José Martí. Todos alimentados, saciados de la fascinante Europa, vuelven a América tras de su periplo porque las imágenes recabadas les apuntan hacia allá. Las imágenes señalan un espacio

inacabado que es América. Lezama Lima la define ahora como un espacio gnóstico:

¿Por qué el espíritu occidental no pudo extenderse por Asia y Africa, y si en su totalidad en América? Porque ese espacio gnóstico, esperaba una manera de fecundación vegetativa, donde encontramos su delicadeza aliada a la extensión ("Sumas críticas del americano" en *La expresión americana*. p. 440).

Ese espacio gnóstico americano es la imaginación. Por ella transita el sujeto metafórico, nuestro criollo, en el sueño anacrónico, intuitivo de otro criollo, Carpentier. En el anacronismo, espacio temporal onírico propicio para la heterogeneidad y la simultaneidad se gesta la expresión americana, cocinada, ávidamente calibanesca, criollamente sincrética del barroco. Lezama, por enésima vez:

(...) el barroco fue un arte de la contraconquista. Representa un triunfo de la ciudad y un americano allí instalado con fruición y estilo normal de vida y muerte. ("La curiosidad barroca" *Ibid.* p.385).

El barroco traduce nuestro paisaje, nuestra exuberancia, pero también la complejidad y la tensión de ese ciudadano que recibe de Europa lenguaje y motivos de maldición, y de su propia tierra incógnitas. El espacio, llámese gnóstico o sincrético, es de necesaria libertad. Es imposible decirlo mejor que Lezama cuando describe la hazaña de Kondori, en las catedrales jesuitas del Perú, otro de esos inúmeros "conciertos barrocos" de nuestros viajeros indianos:

En la voluntariosa masa pétreo de las edificaciones de la Compañía, en el flujo numeroso de las sùmulas barrocas, logra insertar los símbolos incaicos de sol y luna, de abstractas

elaboraciones, de sirenas incaicas, de grandes ángeles cuyos rostros de indios reflejan la desolación de la explotación minera. Sus portales de piedra compiten en la proliferación y en la calidad con los mejores del barroco europeo. Había estudiado con delicadeza y alucinada continuidad las plantas, los animales, los instrumentos metálicos de su raza, y estaba convencido de que podían formar parte del cortejo de los símbolos barrocos en el templo. Sus soportes de columnas ostentan en una poderosa abstracción soles incaicos, cuya opulenta energía se vuelca sobre una sirena con quejumbroso rostro mitayo, al propio tiempo que tañe una guitarra de su raza. El indio Kondori, fue el primero que en los dominios de la forma, se ganó la igualdad con el tratamiento de un estilo por los europeos. Todavía hoy nos gozamos en adivinar la reacción de los padres de la compañía, que buscaban más la pura expresión de la piedra que los juegos de ornamentos y volutas, ante aquella regalía que igualaba la hoja americana con la trifolia griega, la semiluna incaica con los acantos de los capiteles corintios, el son de los charangos con los instrumentos dóricos y las renacentistas violas de gamba. Ahora, gracias al heroísmo y conveniencia de sus símbolos, precisamos que podemos acercarnos a las manifestaciones de cualquier estilo sin acomplejarnos ni resbalar, siempre que insertemos allí los símbolos de nuestro destino y la escritura con que nuestra alma anegó los objetos. (p. 398).

Ese anegar del alma no es más que la **paideia** americana, que sólo es posible en ese ámbito libre, contando con Calibán que la resistirá, que incluso intentará devorarla. En su pulsión, sólo en ella, porque la fascinación europea del criollo es de signo pasivo, es posible la inserción de la voracidad de lo heterogéneo en la cultura americana. La piedra convertida del indio Kondori es a la vez su ejemplo y su mensaje.

Referencias

- Arrom, Juan José (1971). *Certidumbre de América*. Madrid: Gredos.
- Bravo, Víctor (1988). *Magias y maravillas en el continente literario*. Caracas: La casa de Bello.
- Briceño Guerrero, Juan Manuel (1981) *Europa y América en el pensar mantuano*. Caracas: Monte Avila.
- Carpentier, Alejo (1974). *Concierto barroco*. México: Siglo XXI
- Carpentier, Alejo; Rodríguez Monegal, Emir; e.a (1984). *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana*. Caracas: Monte Avila
- Carpentier, A (1967). *Tientos y diferencias*. México: U.N.A.M.
- Fernández, Retamar, Roberto (1979). *Calibán y otros ensayos*. La Habana: Arte y Literatura.
- Lezama Lima, José (1981). *El reino de la imagen*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Ortiz, Fernando (1940). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Biblioteca de Historia, Filosofía y Sociología.

ALGUNAS VARIACIONES LINGÜÍSTICAS EN LAS LENGUAS EN CONTACTO: GUAJIRO-ESPAÑOL.¹

LUIS OQUENDO.
(UNIVERSIDAD DEL ZULIA)

Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar la variación morfofonológica en las lenguas en contacto: guajiro- español por parte de los hablantes bilingües de la etnia wayuu cuya residencia y desplazamiento es el eje fronterizo que se forma desde Paraguaipoa hasta Paraguachon. Para esta investigación se tomó como objeto de estudio los resultados de un test aplicado por el autor en una investigación precedente a ésta, donde se medía la fluidez léxica de los hablantes bilingües (guajiro-español) Se consideró una muestra de 150 hablantes, lo que representa el 1% de la población de la comunidad lingüística guajira según el censo de la OCEI de 1989. La orientación teórica de este trabajo se fundamenta en los conceptos de "variación lingüística" de Labov (1972), pero inserto en un contexto antropológico y el de "focalización de de bilingüismo" de André Tabouret Keller (1989) en la situación antroposociolingüística de la comunidad lingüística en cuestión. Nos centramos en el análisis de dos fenómenos: a) en el nivel morfológico, la masculinización de sustantivos femeninos del español hacia la lengua guajira a través

1-Este artículo corresponde al Proyecto " Diagnóstico sobre la situación de bilingüismo en la comunidad lingüística guajira", financiado por el CONDES.

de morfemas sufijos; b) en el nivel fonológico se presenta la velarización de la nasal en posición postnuclear de sílaba, contrariamente a la situación corriente de la lengua guajira, donde existe una palatalización en la nasal aun en posición postnuclear de sílaba cuando está precedida de una vocal anterior. Hemos supuesto que estos fenómenos se dan por el contacto con la variante del español del Caribe.

Palabras clave: variación, lenguas en contacto, morfofonología

Abstract

The aim of this paper is to show the morphological variation in languages in contact: Guajiro- Spanish in Wayuu bilingual speakers who typically live in the bordering Guajira strip which extends from Paraguaipoa right to Paraguachon. The objetct of investigation was the results of a test applied by the author in previous work, where the lexical fluency of bilingual speakers (Guajiro- Spanish) was measured. A sample of 150 speakers was considered; that is 1 % of the native guajiro speakers, according to the last census conducted by the OCEI in 1989. The basis of this work is realated to two concepts "sociolinguistic variation" (Labov, 1972), inserted in an anthropological context, and "focalization of bilingualism" (André Tabouret Keller, 1989) viewed from an anthropological and sociolinguistic perspective. Here, we are mainly concerned with the analysis of two phenomena: a) at the morphological level, the use of nouns with the semantic feature [+ male], which in Spanish have the feature [+ female]; b) at the phonological level, the occurrence of a complete velarization of nasals in post-head position in syllable, contrary to the typical situation in the Guajiro language, where a palatalization in nasals may be

registered, even in post- head position, when it is preceded by an anterior vowel. We have presumed that these phenomena arise as a result of the contact with the Caribbean Spanish variation.

Keys words: variation, language in contact, morpho-phonology.

Introducción

El análisis de la data que aquí interpreto corresponde al segundo test realizado por Oquendo (1995) donde se midió la fluidez léxica y cognitiva de las dos culturas de los hablantes bilingües (guajiro-español). Este test fue aplicado a 150 hablantes que representan el 1% del universo poblacional, según el censo de la OCEI de 1989.

Primero presentaré algunas aseveraciones sobre los factores que inciden en la variación lingüística. Aunque esto ya ha sido planteado hace unas tres décadas por Labov (1972), considero útil reiterarlo, no sólo por "poner los pies de juntillas", sino por la crítica de Sankoff (1988) y Poplack (1983) con respecto a las variables que inciden o no en los cambios lingüísticos planteados por Labov (1972).

En segundo término, replantearé el artículo de Greenberg (1978) sobre los géneros, en tanto que este autor expone en varias lenguas, entre ellas el wayuunaiki, que poseen marcadores de género pero éstos no constituyen un sistema. Hay otras lenguas amerindias como la uto-azteca- referida por Greenberg que son "absolutivas".

Por último, haré una síntesis de la velarización de la nasal en posición posnuclear de sílaba según el modelo del español del Caribe.

Los fenómenos de feminización de los sustantivos masculinos del español hacia el guajiro y de la velarización de la nasal en posición posnuclear de sílaba los explico en la "focalización" del bilingüismo según Andrée Tabouret- Keller (1989)

1. Situación sociolingüística del "eje fronterizo"

Labov (1972) afirma desde las primeras páginas que no pueden comprenderse los cambios de una lengua sin tomar en cuenta lo que ocurre en la vida social de la comunidad. El espacio donde tomamos la muestra constituye el **eje fronterizo** (véase el mapa) no sólo en el sentido geográfico sino como están estructurado antroposolingüísticamente las comunidades en cuestión: Paraguaipoa, Los Filúos, Moina, Guarero y Paraguachon.

Tanto los habitantes como los participantes de estas cinco comunidades son en un 99% (Véase gráfico No1) bilingües, a causa del movimiento comercial que se desplaza tanto hacia el territorio colombiano como venezolano. El funcionamiento del bilingüismo coordinado lleva a afirmar que en el uso de las dos lenguas en contacto: guajiro-español, hay un proceso permeable de variación lingüística. En el trabajo de 1996 encontramos que "... el 41 % de la población a la que le fue aplicado el test tiene edades comprendidas entre 18 y 30 años. Consideramos que la población joven es más susceptible a los cambios y, por supuesto, a incorporar nuevas lexías a la lengua autóctona pero también a recurrir a giros y a calcos, a diferencia de la población madura". Nancy Dorian y Bryn Marwr (1994) interpretan este fenómeno de la "heterogeneidad lingüística como reflejo de la heterogeneidad social". Pero la competencia y la actuación lingüística bilingüe en la población joven pueden presentarse como variedad dentro de la misma variación donde

intervienen situaciones lingüísticas, ámbito, contexto situacional como variables funcionales en el entorno lingüístico:

"...specify that variants in some cases Hill respond to slightly different conditioning environments for different speakers while in other cases variation appears apparently without linguistic conditioning, specify further that in some cases part but not all of a word- class will participate in the variation" (Nancy Dorian y Bryn Mawr, 1994: 638)

Las diferencias individuales dadas por procesos de vidas diferentes en cuanto a oportunidades de estudio, así como de desplazamiento hacia centros urbanos- Maracaibo, Barranquilla, Santa Marta, Maicao- imponen ciertos hábitos socioculturales y, por ende, lingüísticos, que son exponentes de algunas particularidades de los fenómenos que acá estamos estudiando, específicamente el de la feminización de los sustantivos masculinos del español. Empero, este fenómeno pudo presentarse en un porcentaje no relevante de hablantes como "descuido" lingüístico del uso de la segunda lengua- el español- más que por desconocimiento de la gramática.

1.1. Focalización del bilingüismo

Según Tabouret- Keller (1989), la noción de "focalización" cubre una complejidad de procesos:

- 1) Por un lado, refiere la identificación de los miembros de un grupo o comunidad con el habla como modo de expresión o conducta como el **más poderoso** (la frase en negrilla es de LO) significado de identificación.

2) Por otro lado, también refiere los efectos y consecuencias de un conjunto de agentes que coadyuvan los procesos de integración social.

Con respecto a este último proceso es menester puntualizar algunas observaciones que deben ser leídas desde la situación de los pueblos amerindios. La alfabetización de los pueblos amerindios apenas comienza; los libros de lectura de guaraní y quechua son leídos por una pequeña población de lectores que han tomado conciencia lingüística de su literatura y que su cultura debe ser leída en su lengua nativa, empero, el español como lengua dominante ocupa un lugar privilegiado en la población indígena que se integra a los programas de alfabetización, y las razones son evidentes: la lengua de la sociedad nacional en la cual se encuentra enclavado el pueblo indígena es el español, de allí que se den los cambios lingüísticos siguiendo el modelo de la lengua dominante. Con respecto a las sociedades indígenas de Venezuela solamente, hemos obtenido pequeños logros que no trascienden de talleres de lectoescritura dirigidos a los maestros y alumnos, sin que el resto de los usuarios de la lengua participe. Aunado a esta situación, la literatura publicada de las lenguas indígenas es escasa. Este mismo escenario lo hallamos en los países (México, Guatemala, Honduras, Perú, Bolivia, Paraguay) donde los pueblos indígenas son mayoritarios. Aquí intervienen otros "agentes" sociopolíticos y económicos que imposibilitan la escolarización hasta la última etapa, y su prosecución en la lengua indígena.

Entre los "agentes" que favorecen a la integración social y crean una conducta lingüística son los medios de comunicación, específicamente, la radio y la televisión que actúan como "la celestina" de la lengua. La conducta fonológica, que será analizada en el inciso 2.0, de los hablantes wayuu del "eje fronterizo" es

modelada fundamentalmente por los programas de radio que responden al estilo del habla del Caribe.

El tipo de bilingüismo constituye la plataforma a considerar en la "focalización" porque en éste se desarrolla una red de estructura lingüística y social. En el tipo de bilingüismo participan: sexo, edad, tiempo de residencia, grado de escolaridad. Los dos primeros, sexo y edad, son elementos que orientan la "focalización" hacia la lengua, los cuales se observan en los gráficos No 4 y 5.

La "focalización del bilingüismo" será entendida como la identificación del grupo societario con una conducta lingüística donde hay una relación dialéctica entre el lenguaje y lo étnico-social.

2.0 Características generales del género en la lengua guajira

El género en la lengua guajira está sujeto a la idea de sexo de la cosa, persona o animal así como de la actividad o estado. Los sustantivos no tienen una "marca" en el sentido riguroso del término que señale el género. La "marca" del género viene dada por el artículo; la figura del sexo es la base de la clasificación. Esto es contrario a lo que ocurre en español, la división en masculino y femenino es arbitraria. La oposición entre los dos se da por la consideración de que el masculino es un término extensivo, no marcado, mientras que el femenino es intensivo, marcado. Esta es la razón por la cual los sustantivos desprovistos de la marca -a final del femenino son masculinos. El masculino es el receptor de los nuevos sustantivos. En español podemos afirmar que el género constituye un sistema. Pero en guajiro el género viene dado por "marcas" que no son unidades intrínsecamente del sustantivo. A propósito de la concepción del género en el sistema Greenberg apunta:

Con verbos irregulares prefijados:

Ni'pirrajaain- él acosa a alguien- 3ra sing masc

Shi 'ipirrajain- ella acosa a alguien-3ra sing fem

En el futuro *echi* = masc sing

erü = fem sing

ena = masc pl

Con verbos no prefijados:

Aikeechi – el venderá- 3ra masc

Aikeerü –ella venderá -3ra fem

Aikeena – ellas venderán 3ra fem

Con verbos prefijados:

Nimireechi – él se divertirá- 3 ra sing

Shimireechi – ella se divertirá- 3ra fem

Podemos clasificar los verbos guajiros como “verbos sexuales, sensuales”. Lo que importa aquí es observar como la presencia o la ausencia del artículo indica el sexo del género de una palabra determinada. Sobre la presencia de los marcadores de género dice Greenberg “This a sex gender language in which gender parking has been renewed through a seto suffixed non –generic articles” (1978: 60)

1.2 La masculinización de sustantivos del español hacia la lengua guajira

En las variaciones lingüísticas en la lengua guajira por parte de los hablantes bilingües la masculinización de sustantivos femeninos

del español y la feminización de sustantivos masculinos es uno de los fenómenos morfológicos que presenta más alto porcentaje- a pesar que no he realizado un análisis pormenorizado- pero empíricamente lo he podido captar. En la data analizada encuentro ocho (8) palabras que corresponden a sustantivos masculinos del español y los hablantes guajiros los han feminizado con el morfema femenino del español –a. Ejemplos: *serrucha*, *sementa*.

1.2.1 Resultados

Las palabras que presentan los fenómenos de feminización de sustantivos del español son las siguientes: *serrucha*, *martilla*, *sementa*, *posta*, *kolegia*. En wayuunaiki se encontraron las palabras siguientes: *karüta*, *nukarisü*, *kachuera*, *kamionkalü*, *kamionkat*.

En el proceso de masculinización de sustantivos femeninos del español con sufijos de la lengua guajira hallé tres (3) palabras: *pintushi*, *reunonshi*, *konferesiashi*.

El gráfico No 2 ilustra que un 6,66 % de los hablantes exhibieron la feminización de los sustantivos masculinos del español con morfemas sufijos del guajiro. La masculinización de sustantivos femeninos del español con sufijos de la lengua guajira ocupó un 2 %. Este último fenómeno lo he señalado como “guajirización” que no es más que un recurso del hablante guajiro para romper la dependencia del préstamo lingüístico.

2.0 Fenómenos fonológicos: la velarización de la nasal en posición postnuclear de sílaba.

Los tres fonos nasales que exhibe el español también se encuentran en wayuunaiki con sus variantes alofónicas diferentes

que no las discutiré en este trabajo, sólo me referiré a lo que ocurre en el contacto con el español.

Las nasales en posición postnuclear de sílaba – tendencia generalizada en todo el Caribe hispánico- se velarizan, Godsuno Chela (1986). La velarización de la nasal *-/n/* en posición postnuclear es un fenómeno fonetológico presente en la mayor parte del español de Venezuela y en lo que se conoce como el español del Caribe. Esta conducta lingüística considero que se ha hecho idiosincrásica porque se convertido en un recurso de identificación lingüística, el cual se explica por la propensión de todo ser humano a la eficiencia lingüística.

¿Por qué se da la velarización de la nasal? Este fenómeno está acompañado de dos procesos: articulatorio y de conducta lingüística, siendo el segundo idiosincrásico.

La tendencia a la velarización, igual que la asimilación “es también un reflejo del gran principio rector de la conducta del hablante: eficiencia en el uso de los recursos lingüísticos. La velarización de toda nasal posvocálica es una instrucción única, superior en simplicidad y eficiencia a la acomodación polivalente exigida por la asimilación regresiva de la nasal a la obstruyente que le siga (Godsuno Chela. 1994:381).

Resumiendo podría formalizar este proceso:

[+ Nasal] 'ɲ[+ posterior] / {s}

#

La población bilingüe del “eje fronterizo” recibe como modelo fonetológico el español, además de la radio como elemento de la

focalización, a los hablantes que corresponden a las comunidades lingüísticas del Caribe como son por el territorio colombiano: Río Hacha, Santa Marta, Barraquilla y Cartagena, y por el territorio venezolano: Maracaibo.

Siguiendo la exposición sobre el fenómeno fonetológico de la nasal velar, encontramos que en la lengua guajira existen los tres fonos nasales idénticos al del español, pero con su particularidad fonológica como es la exhibición de la nasal palatal en posición postnuclear de sílaba que no se presenta en español, pero que en wayuunaiki es mínimamente recurrente. La nasal áptico- alaveolar en posición final absoluta y ante los fonemas *-j* y *-k* se pronuncian como velar. De la nasal bilabial en posición prenuclear de sílaba aparecen 234 en las entradas del Diccionario Sistemático de la Lengua Guajira, mientras que la nasal áptico- alveolar se presenta en 35 entradas. La nasal palatal en posición prenuclear de sílaba no existe, solamente la hallamos en posición postnuclear de sílaba, pero con un mínimo de presencia.

El gráfico No 3 ilustra que hay una alta tendencia a que la nasal en posición postnuclear de sílaba se velarice. El 34,66 % de la muestra no reportó velarización. **¿Qué explicación tiene este fenómeno?**

Al revisar la situación bilingüe de la muestra (Véase gráfico No1) el 1% de la población es monolingüe (en guajiro), lo cual devela una mínima propensión a mantener las nasales (bilabial y áptico-alveolar) estables. Esta aseveración es comprendida al observar el grado de instrucción: el 50 % de los colaboradores a los que les fue aplicado el test cursaron la educación básica (véase gráfico No 4). Es decir, han entrado al modelo de velarización en posición postnuclear. Este argumento se reafirma con la velarización de la

nasal palatal, específicamente, con los hablantes bilingües que han obtenido un grado superior de educación y se encuentran en permanente contacto y uso con el español. El asistente de investigación de este trabajo es hablante nativo del guajiro y es uno de los exponentes, al igual que un colega, también guajiro, de la velarización de la nasal palatal en posición postnuclear de sílaba. E Mosonyi le da una explicación antropológica al fenómeno de aprendizaje de otras lenguas por parte de los hablantes indígenas "El indígena parece captar, desde un principio, el otro código y busca la forma de imitarlo y reproducirlo como totalidad, conservando en lo posible su integridad y coherencia fonológica, morfosintáctica y léxica... El baniva aprende el curripaco con este mismo sentido global con el que procede para aprender el castellano" (1983: 366)

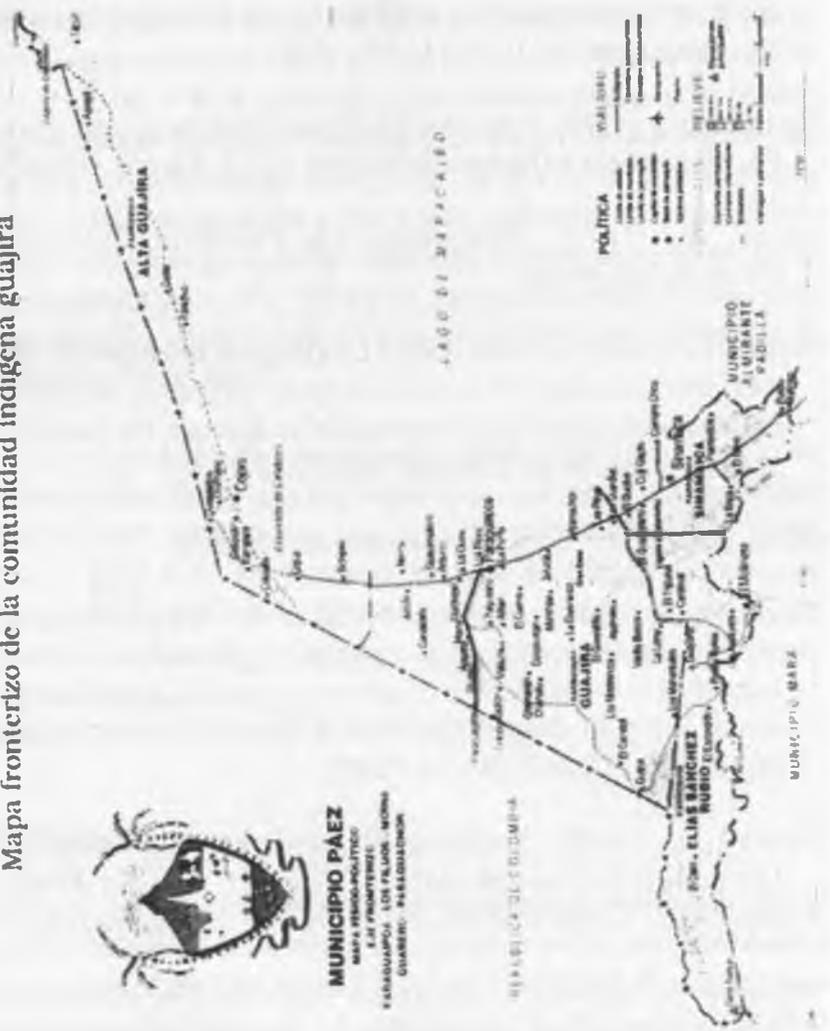
No pretendo tomar como bastión este argumento, pero sí es pertinente hacer notar que los hablantes cuya situación lingüística es de continuo contacto con otra lengua son más proclives- como tendencia natural del ser humano- a copiar el código lingüístico de la comunidad lingüística donde suele participar. Además, los indígenas venezolanos, en su mayoría- viven en Estados fronterizos, lo que los obliga a tener un contacto compulsivo con la lengua en contacto.

Referencias

Chela F., G. (1986). *Lineamientos preliminares para una interpretación teleológica de Algunos cambios en la pronunciación del español de Maracaibo*. Ponencia leída en el V Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Caracas. s.p.

- Chela F, G. (1994). *Dimensiones de la nasalidad: explicación multifactorial*. En: *Tierra Nueva*. No 1.35-41
- Dorian, N. y Marwr, B. (1994). *Varieties of variation in a very small place: social homogeneity, prestige norms and linguistic variation*. En: *Language*. Vol 70. No 4. 631- 696
- Greenberg, J. (1978). *How does a language acquire gender markers?* En: *Universals of human language*. Vol. 3. Ed por J.Greenberg
- Labov, W. (1978). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press
- Mosonyi, E. (1983). *La How does a Language acquire gender marker situación sociolingüística de las lenguas indígenas venezolanas*. En: *América latina en sus lenguas indígenas*. Ed por Bernard Portier. Monte Avila. Caracas. p.361-382
- OCEI. (1989). *Memorias de Estadísticas*. Caracas
- Oquendo, L. (1996). *El funcionamiento del bilingüismo guajiro-español*. En: *CLAVE* No 5.p 139-156
- Oquendo, L. (1998). *Diagnóstico sobre la situación de bilingüe: guajiro-español*. En: *CLAVE*. No 7.p.73-82
- Sankoff, D. (1988). *Sociolinguistic and syntactic variation*. En: *Language the socio-cultural context*. Ed. por Frederick Newmeyer. Cambridge University Press. Philadelphia.p.140-161
- Tabouret- K., A. (1992). *Language contact in focused situations* . En: *Language contact. Theoretical and empirical studies*. Ed por Ernst Hökon Jahr. Mouton de Gruyter. Nueva York.

FIGURA 1
Mapa fronterizo de la comunidad indígena guajira



APÉNDICE

Gráfico No 1 Situación bilingüe



Gráfico No 2 Feminización y masculinización



Gráfico No 3 Velarización de la nasal en posición postnuclear de sílaba



Gráfico No 4
Escolaridad

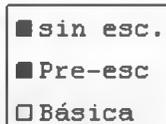
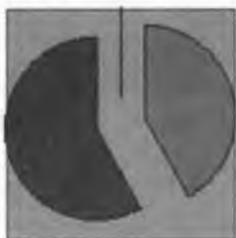


Gráfico No 5 Sexo



UNA LECTURA MÍTICA DE LA MANO JUNTO AL MURO DE GUILLERMO MENESES

LUISLIS MORALES GALINDO
(UPEL-IPC-CILLAB)

Resumen

El cuento La mano Junto al muro de Guillermo Meneses es considerado uno de los más importantes de la literatura venezolana. En este caso, para su interpretación, se selecciona una lectura que toma como paradigma el mito y los diferentes estadios que en él se manifiestan, lo que responde a la metodología del mitoanálisis. Particularmente, se aborda el cuento desde la caracterización de la tragedia y los temas de descenso que realiza Northrop Frye en los textos *Anatomía de la crítica* (1991) y *La escritura profana* (1992), para soportar la analogía de la historia con el mitema del vientre de la ballena. En el relato, como en la tragedia, es posible identificar un movimiento inexorable hacia abajo, el cual implica el sacrificio del personaje protagonista. Este sacrificio logra la recuperación del tiempo sagrado. Muestra así la conspiración de los elementos para cumplir con sus ciclos a través de lo eterno que se revela en los mitos.

Palabras Clave: La mano junto al muro, Meneses, mitoanálisis, temas de descenso.

Abstract

The short story "La mano Junto al Muro" (The hand by the Wall) of Guillermo Meneses is considered one of the most important works of Venezuelan literature. For its interpretation, a reading has been chosen which assumes myth as a paradigm, as well as the different stances that take place in it. This corresponds to the methodology of myth analysis. Particularly, the story is approached from the perspective of tragedy characterization and descent themes presented by Northrop Frye in his works *Anatomy of Criticism* (1991) and *Profane Writing* (1992), which serve as support for the analogy between the story and the *mytheme* of the whale's belly. In the story, as in the tragedy, it is possible to identify an inexorable descending movement, which implies the protagonist's sacrifice. Through this sacrifice, the recuperation of the sacred time is achieved. In this way, the conspiracy of elements for fulfilling their cycles throughout the myth-revealed eternal is shown.

Key words: La Mano Junto al Muro, Meneses, myth analysis, descent themes.

"y moribundos se fueron quedando todos mis sentidos, junto al rocío sereno de círculos eternos, junto a las aguas de Dios, junto a mí, al que buscaba, y vi que el mundo era viejo de erguirse en sus escombros". Vicente Gerbasi. (RUINAS)

Northrop Frye en los textos *Anatomía de la crítica* (1991) y *La escritura profana* (1992) describe los estadios de la tragedia y el simbolismo propio de los temas de descenso, insertándolos dentro de una alegoría cíclica utilizada para explicar las organizaciones arquetípicas dentro del texto narrativo. Dicha descripción, soportada

en la *Poética* de Aristóteles, es utilizada en este caso para analizar desde una perspectiva mítica el cuento La mano junto al muro de Guillermo Meneses (1973)¹.

Si entendemos la obra literaria como un corpus en movimiento es posible identificar en ella un desplazamiento, "el movimiento hacia abajo —explica Frye (1991)— es el movimiento trágico, la rueda de la fortuna que cae de la inocencia a la *harmatia* y de la *harmatia* a la catástrofe" (p. 214). Tal descenso es lo que el autor compara a una caída la cual, al igual que la de las hojas en el otoño, es inexorable e implica el sacrificio de un personaje que, sin responsabilidad moral ante la arbitrariedad de su destino, se somete al infortunio.

Bull Shit, es el personaje central del cuento de Meneses, personaje trágico porque está atrapado en una paradoja: es prostituta, lo que la relaciona con un mundo ruin y corrupto; pero no es responsable por su destino ni por el destino del castillo al cual está atada, por el contrario, es su víctima. Ella nunca eligió ser lo que es, mas no puede escapar de ello ni de su final que es morir asesinada. El desconocimiento de una realidad distinta a la que vive la hace inocente y sin responsabilidad moral ante su suerte:

Pero cuando ella llegó ya existía esto. No tenía por qué conocer el camino de historias que, al decir del hombre, se podía leer en la pared. No tenía por qué saber cómo se había formado el muro con orgullosa intención defensiva de castillo frente al mar, para

¹ Guillermo Meneses (1911-1978), Premio Nacional de Literatura 1967, es considerado un escritor fundamental dentro de la narrativa venezolana. Publica en 1952, el cuento La mano junto al muro, el cual fue a la vez denostado y elogiado por la crítica. En este trabajo todas las citas se refieren a la edición de 1973, incluida en la antología del Cuento Venezolano en *El Nacional*.

terminar en centro comercial de coitos luego de haber sido casa de mercaderes. Cuando ella llegó ya existían los calabozos del panal, limitados por tabiques de cartón. (p. 210)

Otro aspecto sobre el que llama la atención Frye (1991) es que el héroe trágico tiene con frecuencia a su alcance un destino extraordinario, que lo ubica por encima del resto de los hombres; por ello su caída constituye una tragedia y se representa como un descenso. *Bull Shit* vive en los estratos más bajos de la degradación moral: es una prostituta, con un apodo humillante que no comprende, es casi un animal: "Juntos, el perro y ella ladraban su hambre por las noches" (p. 214). Sin embargo, aunque *Bull Shit* forma parte de un colectivo —una más, entre las prostitutas— tiene marcas que la individualizan y que señalan que posee una condición diferente a la del resto de las prostitutas: "sólo desde el cuarto de ella podía mirarse el lejano azul, como también sólo ella tenía el lujo del fonógrafo..." (p. 217). Campbell (1959) señala que quien ha transitado por varios mundos porta, con frecuencia, señales que son vestigios de su paso por ellos. Entonces, el hecho de que solamente *Bull Shit* posea un cuarto con vista al mar y un fonógrafo es una señal de que procede, a diferencia de las otras prostitutas, de un estadio superior.

Ella posee también "una ancha sortija, semejante a un aro de novia." (p. 217), una sortija representa una alianza, un lazo donde se asocian dos destinos (Chevalier, 1991); de lo cual puede inferirse que lo que ata a *Bull Shit* al mundo bajo en el que vive es un compromiso. Se establece así una analogía mítica con Perséfone, la esposa de Hades en la mitología griega, quien fue halada hacia las profundidades y retorna cíclicamente a ellas para ser allí la prometida del dios de los mundos infernales.

Otra evidencia de la caída, reseñada por Frye (1992), es que comúnmente está unida a un cambio de forma y a la identificación

de la figura humana con algo animal o vegetal (p. 121) "Juntos, el perro y ella ladraban su hambre por las noches" (p. 214). Y nuevamente ese personaje que cae, ahora por obra de las palabras de uno de los múltiples hombres que transitan la vida de una prostituta, tiene prefigurada una vida capaz de elevarse sobre sus miserias:

La miró despacio, como si observase un cuadro antiguo. La mujer apoyaba sobre el muro su gruesa mano chata de mordisqueadas uñas. Él continuó: 'Te llevaría a la casa de un amigo que colecciona vitrales, porcelanas, pinturas, estatuillas, lindos objetos antiguos, ... Él te examinaría como si observase un cuadro antiguo; diría probablemente, que pareces una virgen flamenca....' (p. 213)

El mundo superior del cual proviene *Bull Shit* se encuentra al otro lado del espejo. En los mitos, señala Cirlot (1997), el espejo es una puerta para pasar a otro lado que con frecuencia es la antítesis del primero. Frye (1992) menciona que es común en los temas de descenso encontrar el espejo como puerta de entrada a un mundo más bajo. Sin embargo, lo que se refleja en el espejo de *Bull Shit* no es más bajo que su mundo, sino superior, lo contrario al mundo donde ella habita, un mundo otro del cual probablemente procede:

Lejos, el mar. Puede mirarlo en el tembloroso espejo de su cuarto... Hasta parece hermoso el mar a veces. Cargado de sol y viento. Aunque aquí dentro poco se sepa de ello. (p. 214)

El estadio donde habitan los personajes del cuento se caracteriza como un mundo nocturno. El castillo es un monstruo, es el vientre de la ballena, la noche eterna:

Está metida en la sombra del túnel, en las entrañas del monstruo, como un molusco pegado a la roca donde, de vez en cuando

llega la resaca... Ella está aquí, unida al monstruo sin recuerdos.
(p. 214)

Este estadio es túnel, infierno, laberinto; todos nombres que remiten a lo desconocido que está más abajo del mundo conocido, el cual representa un nivel intermedio entre el cielo y el infierno. *Bull Shit* vive en un inframundo, en el reino de Hades o del diablo: "Había en ellos (¿junto a ellos?) una sombra verde y, a veces, uno de los dos (o, acaso, otra persona) parecía un muñeco de fuego." (p. 216). El castillo que se ha transformado en burdel en *La mano junto al muro* es análogo al infierno, los personajes masculinos son una evidencia de ello. Son, en su totalidad, seres indefinidos, casi inasibles, que se juntan y se separan, hasta que se hace imposible saber quiénes y cuántos son —¿dos o tres?. Uno de ellos —como Hades— transita en la invisibilidad, sin presencia cierta y sin nombre: el del sombrero.

Hades, dios de los infiernos en la mitología griega, está armado con un casco —un sombrero— mágico que hacía invisible a quien lo portara, "su nombre significa 'el invisible', pero era raramente mencionado, ya que, de hacerlo se temía excitar su cólera. Por eso se le designaba por medio de eufemismos." (Grimal, 1981. pp. 220 - 221). Los hombres que llegan a la vida de *Bull Shit*, son uno y muchos, figuras desdibujadas cuyos nombres poco importan — *Dutch, Juan de Dios, el de los discursos...*, — son identidades transitorias, como las que adopta Hades:

Estaba acompañada por los tres marineros (eran tres, entonces): el que parecía un verde lagarto, el del rojizo resplandor y la sombra azulencas en las manos, el del pequeño sombrero ladeado sobre la sien izquierda. (p. 218)

Desde esta perspectiva, *La mano junto al muro* es una epifanía demoníaca, revela un mundo ubicado más abajo del que habitamos, presidido y controlado por un ser de naturaleza diabólica, es la última etapa en los temas del descenso, como lo plantea Frye. *Bull Shit*, como Perséfone, es la diosa de un mundo infernal unida a un consorte capaz de desdoblarse en muchas presencias. Pero, este hombre es al fin, una sola fuerza, un solo demonio; asistido, como Hades, por genios múltiples sometidos a sus órdenes; y, no obstante, está atado como ella a un destino infernal:

Nada importaba porque él también estaba hundido en el túnel, amarrado a las entrañas del monstruo que dormía junto al mar. Él cambiaba de oficio; fue marino, chofer, oficinista. (O era que todos —choferes, oficinistas y marinos— la llamaban Bull Shit y ella llamaba a todos Dutch.) Y si él cambiaba de oficio, ella cambiaba de casa dentro del barrio. Todo era igual. Alrededor de todos, junto a todos, sobre todos —llamáranse Dutch, Bull Shit o Juan de Dios— (p. 212)

Perséfone es una diosa ambivalente, comparte su vida entre el mundo subterráneo —las sombras— y el mundo terrestre —la luz, por ello, tiene dos caras. La oscura se relaciona con su reinado en las profundidades, donde al lado de Hades gobierna como una diosa cruel y terrible; y la clara está relacionada con el retorno al origen, a la madre. Hillman (1994) explica que "la experiencia de Perséphone es estar atrapada a una fuerza que no se puede ver y de la que no se puede huir." (p.166). *Bull Shit* está prendada a un inframundo que la envilece, mas fuera de ese infierno puede ser una virgen, plena de claridad. En ella reside la misma ambivalencia que en Perséfone.

Son casi iguales la castidad y la prostitución. Tú eres en cierto modo, una virgen: una virgen nacida entre las manos de un fraile

atormentado por teóricas visiones de ascética lubricidad. ¡ Una virgen flamenca! (p. 213)

El espejo que aparece varias veces en el relato es la clave de esta interpretación, porque un espejo es el símbolo de los gemelos que son tesis y antítesis de una situación (Cirlot, 1997). Una virgen y una prostituta son la misma situación invertida: ninguna tiene prole y están marcadas por el sino propio de su condición, por ello también pueden confundirse en ese mundo el amor y la inmundicia. Dice Jung (1990) que en el mundo del inconsciente "lo más desprovisto de valor se asocia a lo más valioso" (p. 202). El espejo es la puerta al inconsciente, el cual los psicoanalistas como Freud relacionan con las profundidades y el inframundo, por ello, al otro lado del espejo está lo mismo pero transpuesto. Dice Hillman (1994) que en el inframundo todo discurre al revés que en el mundo superior: los egipcios los representaban como dos lugares idénticos pero invertidos, de modo que quienes habitan el inframundo caminan con los pies en el techo, de forma inversa a como lo hacen en el mundo terrenal. Los griegos por su parte muestran a Hades como una figura imposible de distinguir de Zeus. "La hermandad de Zeus y Hades - señala Hillman - nos dice que los mundos superior e inferior son idénticos [diferenciando tan solo en sus perspectivas]" (p. 158). El de Zeus es el reino de la vida, el de Hades el de la muerte. *Bull Shit* mora en el reino de este último, en la esfera de la muerte, la vida está contenida en el espejo, es decir, al otro lado.

Pero en el espejo también está contenida la muerte de *Bull Shit*: "La vida de ella podría pescarse en ese espejo... O su muerte..." (p.208). Ambas situaciones, estar vivo o estar muerto, no conviven, sino que son la misma situación; la salida de un mundo implica su muerte a él, morir en el reino de la muerte implica lo contrario: nacer. Es una paradoja producida por los extremos que se tocan.

Campbell (1959) define al vientre de la ballena como uno de los estadios en el desplazamiento del héroe que implica la muerte de éste, una muerte simbólica, especie de autoaniquilación, de la que liberarse significa renacer (p. 88 - 89). La muerte real es para *Bull Shit* la única posibilidad de escapar al contexto inalterable que Hillman (1994) llama "el sueño de Hades", donde no hay ni esperanza ni desesperación... sólo una simple existencia que perdura independientemente de la vida. Morir en ese mundo es para ella una ascensión, por ende un renacimiento: "Todo ello sucedió como si hubiese ascendido hacia la muerte. Por eso, una voz chilló: '¡ Naciste hoy!', y el hombre dijo: 'en ese espejo se podría pescar tu vida.'" (p. 217)

A la vida continúa la muerte y a la muerte continúa la vida, se cumple así la reabsorción cíclica, representada en el relato con la figura del uroboros o serpiente que se muerde la cola, "que es perpetua transmutación de muerte en vida, ya que sus colmillos inyectan veneno en su propio cuerpo... y autofecundador permanente, como lo muestra su cola hundida en la boca" (Chevalier, 1993. p. 927). Es el ciclo que no se rompe, la perpetua repetición, donde el final del camino —la muerte— sugiere un nuevo comienzo —el nacimiento. Es el tiempo que retorna eternamente, formando un círculo cerrado. El mismo Meneses explica esta obra como una metáfora del tiempo: "yo dije en ese cuento [*La mano junto al muro*]... el misterio del tiempo: un misterio que se muerde la cola y forma el cero, la serpiente de la nada" (Citado por Zacklin, 1990. p. 1).

Mas el tiempo cíclico es ambivalente. Cuando es sacro significa la reactualización constante del mundo a través de los ritos, es presente perpetuo; cuando se vuelve profano se desgasta, se transforma en una repetición exasperante, sin nacimiento ni muerte,

se asimila al caos y se hace terrorífico; "se revela —explica Mircea Eliade (1992)— como un círculo que gira indefinidamente sobre sí mismo, repitiéndose hasta el infinito" (p. 95); es el contexto inalterable al que alude Hillman.

La desacralización del tiempo es consecuencia del olvido, de la ignorancia del origen, del desconocimiento de la obra que realizaron los dioses *in illo tempore*. La vida de *Bull Shit* se desarrolla durante un tiempo profano, ella no sabe el fin original de la construcción del castillo y ha olvidado toda realidad anterior al infierno en el que vive:

... la piedra antigua, hecha de historias desmoronadas, piedra en regreso a su rota insignificancia, por haber perdido la intención de castillo en mediocre empresa de mercaderes....Ella nada sabía. Cuando llegó ya existía el presente... [donde] todo era brillo inútil, como la historia enrollada sobre sí misma, y ella nada sabía de la piedra ni de las historias ni de las luces que rompían la sombra del túnel. (pp. 210 - 211)

Durante el tiempo profano reina el caos, la indiferenciación, lo amorfo; por ello se corresponde a una orgía:

Tu mano dice qué sucede cuando un castillo frente al mar cambia su destino y se hace casa de mercaderes; cuando entre las paredes de una fortaleza defensiva, se confunde el metal de las armas con el de las monedas.... Se cae, simplemente en el comercio porteño por excelencia: se llega al tráfico de los coitos. (pp. 209 - 210)

Mircea Eliade (1994) reseña en *El mito del eterno retorno* la manera cómo, para distintas culturas, el olvido y la muerte son equivalentes y corresponden a sumergirse en un sueño, es decir, en

un inframundo como aquel donde reside *Bull Shit*. Para disolver el desorden que representa el tiempo profano es necesario un retorno al origen, que se corresponde con un regreso al útero, para preparar un nuevo nacimiento. El 'retorno' se logra a partir de un ritual cosmogónico, donde se representan simbólicamente las acciones realizadas por los dioses en el inicio para crear el mundo, de allí que "ciertos sacrificios sangrientos hallen su justificación en un acto divino primordial: *in illo tempore*, el dios ha matado al monstruo marino y despedazado su cuerpo a fin de crear el Cosmos." (Eliade, 1992. p.89). En *La mano junto al muro* se reproduce el viaje nocturno por mar, de un dios encerrado en el vientre de la ballena que para liberarse finalmente sacrifica a la bestia cercenándole el corazón.

La penetración en el vientre de la ballena simboliza la renovación de la vida, para lo cual es necesario morir —sumergirse en la noche eterna, las profundidades— para luego renacer, pero no de la misma manera, sino a un nuevo modo de existencia; por ello la muerte de *Bull Shit* a manos del marinero es, más que un asesinato, un sacrificio mediante el cual ella logra la trascendencia de su condición, es la liberación del compromiso que la ata a la oscuridad y es la ruptura del tiempo profano, para ceder el paso a la sacralidad a partir de la repetición del sacrificio como un acto sagrado realizado ya *in illo tempore*.

En el momento de su sacrificio, ella y los tres hombres atraviesan el espejo, es decir, atraviesan el umbral que separa el mundo superior e inferior, por ello, la muerte no es un fin sino un retorno al origen:

Ante el espejo se miraron. Ella diría que no pisó la escalera, que no caminó frente al bar, que caminaron —todos— las rampas del misterio y atravesaron las puertas que hay siempre entre

los espejos. Por los caminos del misterio, por los caminos que unen un espejo a otro espejo. (p. 218)

La serpiente que se muerde la cola transita, de forma reiterada, el discurso; este símbolo, según Jung (1990) encarna la sustancia de la transformación. En el relato, la repetición cíclica del tiempo quedó obstruida por el olvido de los orígenes, olvidar se equipara a sumirse en la oscuridad, encerrarse en la noche eterna del vientre de la ballena; para causar una ruptura es necesario un sacrificio igual al que realizaron los dioses *ad initio* para crear el cosmos. En el relato *Bull Shit* es sacrificada, sin que sobre ella pese razón moral que justifique tal suerte, para lograr, a partir de su muerte, la recuperación del tiempo sagrado.

La mano junto al muro logra engranar dos situaciones arquetípicas: el descenso a los infiernos y la restitución del tiempo sagrado, para ello se vale del uso de símbolos alusivos a estos mitemas. Además, la idea de la repetición cíclica está reforzada en el discurso a través del uso de sílabas cacofónicas y aliteraciones que remiten a la formación de un círculo:

Una mano es, apenas, más firme que una flor; apenas menos efímera que los pétalos; semejante también a una mariposa. Si una mariposa detuviera su aletear en un segundo de descanso sobre la rugosa pared, sus patas podrían moverse en gesto semejante al de tu mano, diciendo 'aquí, aquí' o, acaso, 'adiós, adiós, adiós'. (p. 209)

Así pues, se dibuja en esta obra al hombre como un pequeño fragmento ante la inmensidad que representa el tiempo. *La mano junto al muro* es la oposición de lo transitorio a lo imperecedero: la mano representa al hombre preñado de mortalidad, el muro

representa a los elementos que retornan a su origen sin nunca desaparecer. El muro es lo permanente, dice "aquí, aquí" donde la mano dice "adiós, adiós". *La mano junto al muro* es la representación del tiempo que está más allá del hombre, de la conspiración de los elementos para cumplir con sus ciclos, de lo eterno que se revela en los mitos.

Referencias

- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*. México: F.C.E.
- Chevalier, J. y A. Gheerbrant. (1991). *Diccionario de símbolos*. Barcelona (España): Herder.
- Cirlot, J. (1997). *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- Eliade, M. (1992). *Lo sagrado y lo profano*. 9na. ed. Barcelona (España): Labor.
- Eliade, M. (1994). *El mito del eterno retorno*. 2da. ed. Barcelona (España): Labor.
- Frye, N. (1991). *Anatomía de la crítica*. 2da. ed. Caracas: Monte Ávila.
- Frye, N. (1992). *La escritura profana*. 2da. ed. Caracas: Monte Ávila.
- Grimal, P. (1981). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona (España): Paidós.
- Hillman, J. (1994). El sueño y el inframundo. En: *Arquetipos y símbolos colectivos*. Barcelona (España): Anthropos.

Jung, C. (1990). *Símbolos de transformación*. 6ta. Ed. Barcelona (España): Paidós.

Meneses, G. (1973). La mano junto al muro. En: *El cuento venezolano en El Nacional*. Caracas: Tiempo Nuevo.

Zacklin, L. (1990). A 12 años de Guillermo Meneses. *El Universal*. (Diciembre, 29). Año LXXXII. N° 29.264.

Notas y reflexiones Críticas

POSTULADOS PARA UNA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE¹

- UNA VISIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO -

RAÚL DOMINGO MOTTA²

Los cuatro postulados que desarrollaré corresponden a ideas, investigaciones, cursos y publicaciones realizadas durante el desenvolvimiento de las actividades de la Cátedra Itinerante UNESCO "Edgar Morin" para el Pensamiento Complejo (CIUEM). Así como también son parte de un debate permanente con profesores y colegas relacionados con el Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Salvador, Argentina).³

¹ Este documento ha sido elaborado sobre la base de dos conferencias, la primera dictada en la «I Jornadas de Educación Comparada. Hacia una educación de la calidad», Universidad de Deusto, Bilbao, España, mayo de 2002; y la segunda en el «X Simposio de Educación – Intuiciones Educativas», ITESO, Guadalajara, México, setiembre de 2002.

² Docente e investigador argentino. Director de la Cátedra Itinerante UNESCO «Edgar Morin». Director del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC) y de la revista «Complejidad».

³ La Cátedra y el Instituto mencionados son parte de la incansable labor teórica y práctica del pensador francés «Edgar Morin» y tienen como antecedente a la revista «Complejidad» perteneciente al Programa de Redes de Animación del Pensamiento Complejo en América Latina y el Caribe. Para mayor información consultar www.complejidad.org

El primer postulado es el siguiente: **No podemos educar pertinentemente sí no comprendemos la complejidad de nuestra humana condición, de la condición de nuestro mundo y la relación inédita que hoy emerge entre el devenir actual del mundo y el presente devenir de nuestra especie.**

La incompreensión y la falta de una pertinente elucidación sobre la concurrencia de problemas a la vez globales, vitales y urgentes amenazan la continuidad de las especies, de las culturas y de las mayorías de las sociedades del planeta. La revolución científica y tecnológica ha impactado profundamente en la organización y las dinámicas del poder, la economía, el saber y la naturaleza.⁴

A esta inédita circunstancia Michel Serres la caracteriza como estado de "*hominiscencia*" cuya principal nota es la singular situación humana frente a una condición paradójica. Por un lado, la condición de autodestrucción anticipada por Paul Valéry en 1918, cuando declaró que las civilizaciones se descubren mortales y materializada en 1945 con las bombas de Hiroshima y Nagasaki, y que hoy se mantiene como escenarios persistente, ya sea, por posibles guerras localizadas con utilización de armas nucleares de distinto alcance, ya sea por posibles operaciones terroristas en cualquier parte del plantea.

Por otro lado, la situación del devenir incierto que implica la intervención y manipulación del genoma humano y a su vez, de las distintas especies que conforman la biodiversidad del planeta. Para Michel Serres esta intervención sobre el propio devenir de la especie humana abre un interrogante sobre la nueva etapa del proceso de

⁴ Para un análisis económico y social de este impacto cfr: Lash, Scout y Urry, John. *Economies of sing. & space*, ed. Sage Publications, Londres, 1994.

hominización: la auto-hominización.⁵ La condición humana se encuentra entonces entre la posibilidad de autodestrucción y la posibilidad de la auto-hominización que se retroalimentan entre sí.

La convergencia de estos problemas y la configuración particular de la condición humana en los inicios del siglo XXI no podrán ser comprendidas, afrontadas y responsablemente conducidas sin tomar en cuenta tres aspectos:

1. Su complejidad.

La mayoría de los problemas globales y a la vez vitales y cotidianos, no solo se caracterizan por ser "enormes" (fuera de normas conocidas) sino también, por sus escalas irreductibles. Pero la característica más importante de estos es que revelan la interconexión de distintas dimensiones de lo real y que a su vez, se revelan en toda su complejidad. Complejidad significa aquí, la emergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales, multirreferenciales, interactivos (retroactivos y recursivos) y con componentes de aleatoriedad, azar e indeterminación, que conforman en su aprehensión grados irreductibles de incertidumbre. Por lo tanto un fenómeno complejo exige de parte del sujeto una estrategia de pensamiento, a la vez reflexiva, no reductiva, polifónica y no totalitaria/totalizante. Un contexto inédito y enorme requiere un pensamiento creativo, radical y polifónico.⁶ Un pensamiento exorbitante (capaz de pensar fuera de la órbita de los lugares comunes).

⁵ Cfr. Serres, Michel. *Hominiscence*, ed. Le Pommier, Paris, 2001.

⁶ de Assis Carvalho, Edgard. «Polifonia culturale e pensiero radicale», revista Pluriverso, Biblioteca delle idee per la civiltà planetaria, n° 3, 1999.

2. La desarticulación de los saberes heredados y la fragmentación de las disciplinas existentes.

La desarticulación del saber producto de un enciclopedismo, que desde el siglo XIX promovió la sistematización del saber especializado, olvidando el carácter político y reconfigurador del orden del saber presente en todo proyecto enciclopédico, conspira contra la posibilidad por parte de la educación, de recrear una organización del saber y del conocimiento heredado y producido, adecuado a la comprensión de los actuales desafíos de la humanidad. Mientras la complejidad de lo real se muestra como trama dinámica y regenerativa, no exenta de procesos de destrucción y creación, las actitudes y actividades del aprendizaje que rigen la educación fomentan el reduccionismo, la hiperespecialización y las actitudes irreflexivas de parte de los educandos, adormecidos por recetas, métodos y fórmulas que tienden a la esterilización de sus capacidades para regenerar estrategias y, al mismo tiempo, obstaculizan la fertilización de su creatividad y el desarrollo del pensamiento autónomo sobre lo real.

3. El abismo creciente entre la concentración tecnocrática de los conocimientos y las tecnologías en relación con la ciudadanía en general es tal vez, una de las dimensiones de la asimetría entre ricos y pobres, poco atendida y mucho menos elucidada en toda su complejidad, por parte de las políticas educativas.

Nuestras sociedades están confrontadas a un tremendo problema, nacido del desarrollo de esta enorme máquina donde la ciencia y la técnica están íntimamente asociadas en lo que se llama tecnociencia. Esta enorme máquina no produce solo conocimiento y elucidación, produce también ignorancia y ceguera.

De la misma manera el conocimiento técnico está reservado a los expertos, donde la competencia en un campo cerrado se acompaña por una incompetencia cuando este campo es parasitado por influencias externas o modificado por un nuevo acontecimiento. En tales condiciones, el ciudadano pierde el derecho al conocimiento. El tiene derecho a adquirir un conocimiento especializado haciendo estudios "ad hoc", pero en tanto ciudadano está desposeído de todo punto de vista englobante y pertinente.

La des-posesión del saber, muy mal compensada por la vulgarización mediática, plantea el problema histórico clave de la democracia cognitiva. La continuación del proceso tecnocientífico actual, proceso por otro lado ciego, que escapa a la conciencia y a la voluntad de los mismos científicos, lleva a una fuerte regresión de la democracia. No hay para ello una política inmediata a poner en marcha. La educación tiene que trabajar para una democracia cognitiva y para una utilización social y democrática de los flujos de información y de las redes basadas las tecnologías de información y comunicación (TIC's).⁷

En estas circunstancias la condición humana, según Edgar Morin permanece cruelmente dividida y sin rostro. Aislada de la naturaleza, de sus semejantes y del cosmos. Esta situación puede ser revertida, desarrollando una estrategia curricular basada en la actual reformulación de la relación cerebro-mente-cultura y de la

⁷ Para una mayor profundización en este tema cfr.: Motta, Raúl D. «Complejidad, educación y transdisciplinariedad», CIUEM, <http://www.complejidad.org/publi.htm> y Tiffin, John y Rajasingham, Lalita. *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*, ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.

relación razón-afecto-impulso, para recuperar la visión de la individualidad humana como plenamente biológica y plenamente cultural. Para ello, es preciso también revelar la relación existente entre el individuo, la sociedad y la especie. Solo a partir de esta visión integral, podemos promover una educación de la comprensión humana que pueda vivir en la incertidumbre y en el nuevo horizonte de desafíos políticos y sociales.

Las sociedades que en distintas épocas históricas han enfrentado el desafío de profundos cambios, muestran que la regeneración social no es ajena a la reinención del sentido, sin el cual es imposible replantear su proyecto educativo, para ello es preciso repensar estratégicamente nuevas respuestas a las preguntas que el niño y el adolescente ponen como condición *a priori* para sostener el sacrificio de su aprendizaje:

¿Quién soy?

Este es un interrogante que hoy remite a repensar en profundidad la noción de identidad humana. Esto implica complejizar la noción misma de identidad, y a su vez, develar la complejidad del *homo*. Es preciso rescatar al ser humano de las visiones desnaturalizados de los humanismos ingenuos que, por querer ver la singularidad humana con respecto al resto de las especies animales, lo desnaturalizaron y lo desterraron, desconectándolo de esta manera de su animalidad y de su patrimonio físico y químico que lo enraízan al planeta y a la naturaleza. Otros por querer recuperar la relación humana con la naturaleza, lo disuelven en una perspectiva *biologista* o en un mero juego de llamadas y respuestas de una estructura rígida e intrascendente. Es necesario repensar la humanidad de lo humano recuperando sus raíces cósmicas,

biológicas y culturales por medio de una *antropogénesis* relacionada con una *cosmogénesis*.⁸

¿Dónde estamos?

Como señala Edgar Morin nos encontramos en un minúsculo planeta, satélite de un sol ubicado en los suburbios del universo y perdido junto a miles de millones de estrellas en la Vía Láctea, galaxia periférica ubicada en un cosmos en permanente expansión y privado de un centro. Somos hijos marginales del cosmos, formado por partículas, átomos y moléculas del mundo físico. Y no solamente somos marginales sino que estamos casi perdidos en el cosmos, sintiéndonos extranjeros a causa del desarraigo que produce nuestro pensamiento y nuestra conciencia, las cuales, a su vez, producen estas preguntas y sus transitorias respuestas.

¿De dónde venimos?

Así como la vida terrestre es extremadamente marginal en el cosmos, también nosotros somos marginales en la vida. El hombre apareció de una manera marginal en el mundo animal, y su desarrollo lo volvió aun más marginal. Históricamente superamos al menos cuatro nacimientos. El primer nacimiento fue el de los inicios de la hominización, hace algunos millones de años, el segundo nacimiento lo proporcionó la emergencia del lenguaje y de la cultura, probablemente a partir del *Homo erectus*, el tercer nacimiento fue el

⁸ Edgar Morin, al respecto, viene elaborando desde hace más de treinta años un trabajo de investigación, que tiene por finalidad elucidar la condición humana a través de un análisis y un despliegue «metódico», que culmina y a la vez recomienza en su obra *La méthode V. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, ed. Seuil, Paris, 2001.

del *Homo sapiens* y la sociedad arcaica, el cuarto fue el nacimiento de la historia, que comprende simultáneamente los nacimientos de la agricultura, de la ganadería, de la ciudad y del Estado, y aún no sabemos si podremos superar el necesario quinto nacimiento de la Humanidad como sujeto del proceso de *hominización*, requerimiento básico para el porvenir de la especie.

¿A dónde vamos?

Tal vez una de las palabras más emblemáticas del siglo que concluyó es la palabra incertidumbre. Si la creencia fundamental de la modernidad fue la idea de progreso y su herramienta central, la certeza del bienestar producido/prometido por la evolución de los conocimientos y las tecnologías aplicadas a la naturaleza y a la organización de la producción, hoy en los inicios del siglo XXI y en función de los errores y horrores del siglo XX, esa falsa certeza muestra que la razón también tiene sus quimeras y sus sueños geométricos.

La reaparición de la Ciega Fortuna, tanto individual como colectiva, demuestra que la idea de futuro racionalmente conquistado o a conquistar por los proyectos políticos del siglo XX, era solo un fantasma apenas entrevisto por las discusiones actuales sobre la "Sociedad de Riesgo".

Azar, indeterminismo, incertidumbre, aleas, ambivalencias de la modernidad y el desarrollo son las manifestaciones contemporáneas de esta antigua dama. Pero el lamento posmoderno no alcanza para reorientar el necesario camino hacia la reinención del futuro, con los riesgos, sinsabores e incertidumbres que esto implica, tal vez aquello que asusta y desalienta a los jóvenes que

pueden acceder a una educación básica y superior, no es ni el futuro posible que nosotros le legamos (plagado de injusticias, contaminación y guerra), ni la ausencia de futuro mediato que ello incluye, es la falta de una educación que enseñe el ejercicio de una prospectiva comunitaria basada en la reforma del pensamiento unidimensional y fatalista.⁹

Una educación que no busque responder articuladamente a estas preguntas, a la luz de los conocimientos científicos actualizados y de la comprensión humana que contiene la sabiduría heredada de las distintas culturas y civilizaciones, de las ciencias humanas y de las artes en general, produce un conocimiento impertinente, es decir, un conocimiento nimio, inoportuno, fuera de propósito, descontextualizado y sin sentido. Esto implica construir un sujeto que no pueda comprender la relación entre arraigo y desarraigo humano, que se siente incapaz para seleccionar y decidir, ya sea en el ámbito prosaico, ya sea en el ámbito poético de la vida, y al mismo tiempo, no pueda sostener dignamente su humanidad frente a las incertidumbres de la vida.

El segundo postulado es el siguiente:

Sin la construcción de un prisma (biodegradable) de visión estratégica de la dinámica local/global no es posible anticipar y digerir el impacto de los procesos globales a nivel local. Ni regenerar y reubicar las identidades y culturas locales en una posición digna y estratégica en el mundo actual. Tampoco es posible repensar las estrategias institucionales que permitan

⁹ Entiendo por prospectiva, no la futurología elaborada por las corrientes anglosajonas, ni el estudio probable de los escenarios posibles, sino más bien a la capacidad de percibir en el presente los signos regeneradores del futuro y las cegueras que ellos portan en su propio devenir.

renovar la política, la gestión social y la planificación científico tecnológica.

En función de ello, es importante comprender que la educación debe enfocar las problemáticas de la identidad y la diversidad cultural y local, a partir del conocimiento y la comprensión de la complejidad del devenir histórico de la humanidad, de la dinámica diferenciadora de las distintas órbitas del quehacer humano y a su vez, de su posible complementación y articulación a partir del imaginario individual y del espíritu social que las anima, y por fin, a partir de la comprensión del devenir del planeta, de la naturaleza y del cosmos. Una comprensión aislada y cerrada desde cada campo de la actividad social o desde la identidad local, sin un horizonte humano basado en la *unitas multiplex* y la planetarización de la especie, conduce a la confusión entre conservación de la identidad y neofundamentalismo, entre tradición y folklore y, por sobre todas las cosas, conduce a la visión reductiva de la diversidad cultural transformada en un exotismo semiótico y en un comercio destructor del patrimonio cultural.¹⁰

¹⁰ El aporte de la educación para la comprensión del desafío sobre la posibilidad de la gobernabilidad de la humanidad y al mismo tiempo, al esclarecimiento del debate sobre el devenir de la mundialización, consiste en evitar el doble reduccionismo imperante en aquellos que ven la unidad de la especie humana en detrimento de su diversidad y en aquellos que cometen el error inverso. De hecho existe una unidad de la especie humana, que no se expresa solamente en los rasgos biológicos del *homo sapiens*, porque no solo hay una unidad cerebral sino también mental, psíquica, afectiva e intelectual. Por otro lado la diversidad no radica solamente en las expresiones y rasgos sociales y culturales, también existe una diversidad propiamente biológica porque si bien, todo humano porta genéticamente en sí todo el patrimonio de la especie: unidad, también expresa su singularidad anatómica y fisiológica: diversidad. A su vez en la diversidad social y cultural existen principios generadores y organizacionales comunes. Aquellos que ven la diversidad de las culturas, tienden a minimizar u ocultar la unidad humana; aquellos que ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad: *unitas multiplex*.

Si una cultura o una comunidad hoy, no elaboran una visión global de la condición humana, al mismo tiempo, que interpretan su identidad local, corren el riesgo de que la actual globalización unidimensional, excluyente y racionalista "invente" su lugar en el margen de la misma, y también, una pseudo identidad, con la finalidad de extraer su valor simbólico y cultural (patrimonios intangibles) para ser utilizado como valor agregado exótico a espaldas de su singularidad cultural, muchas veces mal gestionada políticamente, por una visión endogámica e insular, que geopolíticamente desconoce su valor humano e ignora su potencial planetario.¹¹

Con el entusiasmo y las expectativas del advenimiento del derrumbe del muro de Berlín (hoy sabemos que solo se derribó la medianera Oeste) en la década de los noventa se postuló la necesidad de "Gerenciar el Cambio Global". Para ello los organismos internacionales, en especial la Organización de las Naciones Unidas (ONU), promovió la idea de formar liderazgos capaces de una doble y asimétrica actitud: "Pensar globalmente y actuar localmente".¹²

Sin dejar de reconocer este importante avance en la reflexión tecnocrática de la organización, esta visión sigue siendo reductiva y, no es extraño que también contenga cierta premonición sobre la dicotomía hoy existente y anticipada en esa fórmula. Porque basta con separar y exagerar las dos proposiciones de la fórmula, para obtener las expresiones reductivas de los dos extremos que discuten, no sin cuotas de violencia, sobre la gobernabilidad del planeta:

¹¹ Para un análisis de estas estrategias postcoloniales en el sistema mundial, cfr.: Fridman, Jonathan. *Identidad cultural y proceso global*, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 2001.

¹² Cfr: ONU, Universidad de Naciones Unidas: «Cambio global y responsabilidades globales. Segunda Perspectiva de Mediano Plazo de la Universidad de las Naciones Unidas para el período 1990-1995», Tokio, Japón, 1989.

Globalfóbicos: solo “actuar localmente” y *Globalfílicos*: solo “pensar globalmente” (y sobre todo abstracta y unidimensionalmente).

Pero, como muy bien y oportunamente, ha señalado Edgar Morin: “La fórmula compleja de la antropolítica no se limita al “pensamiento global, acción local”, se expresa por la doble pareja *pensar global / actuar local, pensar local / actuar global*. El pensamiento planetario deja de oponer lo universal y lo concreto, lo general y lo singular: lo universal se ha vuelto singular —es el universo cósmico- y concreto —es el universo terrestre”.¹³

Pensar pertinentemente la dinámica global /local / global, requiere de conceptos capaces de globalizar comprensivamente la visión unidimensional del proceso de globalización, a través de su conexión con la historia del devenir humano y su escala actual en relación con el devenir de la Tierra, es decir con el proceso de la planetarización de la especie.

Al mismo tiempo, es preciso repensar la noción de “local”, “global” e “interfase” a través de una visión más compleja de las nociones de “parte”, “todo” e “interacción”.

Como señaló el geógrafo Jaques Lévy, la mundialización significa el surgimiento de un objeto nuevo: el mundo como tal. Porque la naturaleza de la cual nuestra cultura solo se había formado una idea local y fenoménica, irrumpe civilizacionalmente, agregando a su percepción local (un río, un pantano, una montaña) la percepción del Planeta-Tierra y su simbiosis con la actividad humana, oculta hasta ahora para la política, la economía y la educación. Hoy la Tierra

¹³ Morin, Edgar y Kern, Anne B. *Tierra Patria*, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993, p.191.

en su totalidad está en juego, pero también lo están, el conjunto de los hombres. La historia globalizada penetra en la naturaleza y la globalización de la transformación técnica de la naturaleza penetra y condiciona a la historia.

Bruscamente, un objeto siempre percibido localmente, por un sujeto que siempre actuó parcialmente, se convierte en un objeto cotidianamente global: el Planeta-Tierra, para al cual aún no ha nacido un sujeto planetario: la Humanidad de la Tierra como patria. Esta es la condición de la actual Edad de Hierro Planetaria.¹⁴

Por otro lado, desde este punto de vista es preciso repensar también, la gestión y la planificación de los proyectos estratégicos de desarrollo institucional del sistema educativo. Es preciso introducir no solo el paradigma sistémico en las instituciones, sino también, la visión del pensamiento complejo sobre la noción de organización y su relación con los conceptos de orden, desorden, caos e interacciones. Sin riesgo de exagerar, toda política institucional requiere, no solo una geopolítica, sino también una cosmología actualizada.

Pero la clave de una gestión institucional estratégica es su capacidad de gerenciar una *paradigmatología* que implica la tolerancia y la organización de la heterogeneidad de los distintos modos de pensar de sus miembros, y al mismo tiempo, la tolerancia y ejecución inteligente de la “función Re”, esto es, la capacidad de reconocer los factores de regeneración institucional al límite de regenerar los propios fundamentos y postulados de su institucio-

¹⁴ Para un análisis de la noción de planetarización y Edad de Hierro Planetaria, cfr.: Morin, Edgar; Roger Ciurana, Emilio; Motta, Raúl D. *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, IIPC/UNESCO y Universidad de Valladolid, España, 2002.

nalización. Obviamente, un esfuerzo de esta naturaleza requiere coraje, sagacidad y, por sobre todas las cosas, altas dosis de comprensión humana.¹⁵

El tercer postulado es el siguiente:

Priorizar la comprensión humana y el fortalecimiento de las capacidades estratégicas del individuo por sobre el entendimiento y la acumulación de información.

No es lo mismo enseñar a comprender un concepto o una técnica, que enseñar a comprender lo humano, donde reina el misterio y la incompreensión inherente a su modo de ser para sí, siempre dispuesto a clausurarse en una "monada sin ventanas"¹⁶

Hay dos razones para enseñar la comprensión, una es la creciente exposición mediática del sujeto frente a la diversidad cultural (también explícita en el origen de la variedad de objetos que manipulamos y portamos cotidianamente), donde no solo experimenta la manifestación de la singularidad y variedad humana, sino también los procesos de mestizaje, fácilmente observables con la utilización de las TIC's. La otra es el crecimiento de la intercomunicación cultural

¹⁵ Pero toda institución requiere conocer los aspectos singulares que genera la actividad humana en su interacción con el entorno, para ello es preciso enseñar estrategia y la ecología de la acción.

¹⁶ «Mónada sin ventanas» es una terminología de Leibniz que aquí significa que el *homo* como ser vivo constituye una clausura (en el sentido algebraico del término) que es su para sí. Nada puede entrar sin que sufra una metabolización de parte del para sí. Esa permanente tendencia del sujeto a la clausura según Cornelius Castoriadis, es atravesada por la imaginación y la socialización, en ese proceso aparece la relación entre autonomía y hominización donde gravita la ecuación fundamental de la comprensión y la incompreensión así como también, las experiencias de soledad y de búsqueda de la comunión.

y de la multiplicidad de roles en la vida cotidiana que, a su vez acrecienta la incompreensión interpersonal y las paradojas éticas en los individuos.

Más allá del debate académico contemporáneo sobre el concepto de comprensión, entre aquellos que consideran que es necesario ampliar este concepto a todo orden de conocimiento y actividad y aquellos, que en el otro extremo, consideran que no tiene ninguna utilidad cognitiva y social, es cierto que en el desarrollo de la vida social la comprensión humana no solo es necesaria, sino que también requiere como ha señalado Octavio Paz, "intrepidez y claridad de espíritu" además, señala el poeta y ensayista mexicano, requiere esencialmente "piedad e ironía". Estas "son las formas gemelas y supremas de la comprensión". Porque la sonrisa frente al otro no aprueba ni condena, sino que simpatiza y participa, y la piedad no es lástima ni conmiseración, es fraternidad.¹⁷

Mucho antes que Richard Rorty introdujera en el debate sobre el futuro de la filosofía la ironía, como conciencia que no se toma de

¹⁷ Cfr.: Paz, Octavio. *Pequeñas crónicas de grandes días*, ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1990. Por otro lado la ironía, la piedad, la prudencia y la cortesía del espíritu ayudan a resistirnos frente a la principal amenaza de la política: la imprudencia. Baltasar Gracián en su obra el Discreto relata que el «Carro de la Espera (tal vez el arte principal del esfuerzo político), caminando los espaciosos campos del Tiempo al Palacio de la Ocasión, se vio atacado inesperadamente por la Impaciencia acompañada de un furioso escuadrón de monstruos que lo es todo extremo de pasión: el indiscreto Empeño, la Aclaración imprudente, la Necia facilidad y el vulgar Atropellamiento; la Inconsideración, la Prisa y el Ahogo; toda la gente del vulgacho de la Imprudencia». Para un análisis crítico del concepto de comprensión (del alemán *Verstehen*) Cfr.: Bunge, Mario. *Buscar la Filosofía en las Ciencias Sociales*, ed. Siglo XXI, 1999. Y para un análisis de la utilización del concepto por parte de la hermenéutica, cfr: Roger Ciurana, Emilio. *Antropología Hermenéutica (Sobre Dilthey, Heidegger y Gadamer)*, CIUEM, <http://www.complejidad.org/conte.htm>

todo en serio debido la fragilidad del sujeto y el carácter ensayístico del pensar que busca la completitud y una imposible palabra final, ésta estaba presente en la tradición moderna de la poesía. Toda poética moderna descansa en el juego entre la búsqueda de la analogía universal y el secreto de su ausencia: ironía. Lamentablemente en la educación actual el conocimiento de este juego creativo ha sido arrumbado junto a la retórica. En los programas educativos el imperio de la lógica (por cierto, la más de las veces incompleta) ha expulsado el estudio de la poética y de la retórica. Sin embargo un método sin poética se transforma en un mero programa. Además la retórica nos enseñaba la importancia de la argumentación racional (su defectos y sus virtudes) hoy fundamental para una sociedad democrática y para el debate científico. Hay una relación entre grafía de lo vivo, capacidad de argumentación racional y ejercicio de modelación en las ciencias.¹⁸

Entre las amenazas que favorecen la incomprensión, las más importantes son:

1. La ignorancia de los ritos y de la cortesía en relación con la riqueza y la diversidad cultural.

Una educación reducida a la capacitación para el trabajo y la subsistencia implica una educación que ha reducido la actividad humana a la dimensión productiva y prosaica de la sobrevivencia en desmedro de la vida poética, donde el gasto improductivo de

¹⁸ Jean-Louis Le Moigne ha mostrado la relación existente entre retórica y modelización sistémica sobre la base del antiguo concepto de *inventio* en el interesante capítulo denominado «Complejidad y Sistema» correspondiente a Morin, Edgar. *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, ed. Seuil, Paris, 1999.

los rituales y las fiestas permiten reinventar el sentido del mundo que la prosa sustrae al alejarse de la vida poética.

La ruptura entre el juego de los pares de opuestos y complementarios que conforman en la vida humana la prosa y la poesía (la vida es marcha y danza, decía Paul Valéry), es simétrica a la ruptura tal vez, iniciada en Troya, entre una civilización de la eficacia y una civilización del disfrute. La desconexión entre la geometrización del esfuerzo y la alquimia del sentido se halla en la base del creciente e intangible malestar de las sociedades desarrolladas del planeta.

La diversidad de formas de comunicación y organización para la vida del humano y la creación permanente de las mismas por parte de la imaginación humana, requieren la enseñanza de una cortesía del espíritu. El joven Henri Bergson afirmó que la cortesía en todas sus formas, cortesía del espíritu, cortesía de las formas y cortesía del corazón, nos introduce en una república ideal, verdadera ciudad de los espíritus. La cortesía situada entre la virtud y la prudencia, ha sido por largo tiempo una cualidad confundida con el cultivo de la hipocresía. La cortesía de alguna manera, es el artificio que permite sustituir el rechazo a lo diferente, el miedo reaccionario a lo desconocido y el ofuscamiento del desacuerdo, por el diálogo y el culto a la argumentación crítica y autocrítica. Sin cortesía no hay reflexividad, ni democracia, ni hospitalidad dado que todos somos iguales porque somos diferentes y al mismo tiempo, todos somos relativamente extranjeros del mundo y extraños a nosotros mismos. La cortesía permite además, diferenciar espontaneidad de grosería e indolencia. La cortesía es un artificio para la convivencia y la conversación que no debe confundirse con el protocolo. Porque el protocolo hace honor a la función, mientras que la cortesía hace honor a la presencia y el

encuentro de personas. En última instancia, la cortesía es la elegancia de la autolimitación. Autolimitación y autonomía del sujeto son los pilares de la vida democrática.

2. El desconocimiento de la existencia de disfuncionalidades inherentes a toda cultura.

Magoroh Maruyama señaló que si bien cada cultura como un organismo vivo tiende a la clausura, esta es perniciosa, ya que toda cultura porta su propia disfuncionalidad (falta de funcionalidad), su propio mal funcional (funcionamiento en un mal sentido), su propia sub-funcionalidad (realiza una *performance* en su nivel más bajo) y por último, su toxi-funcionalidad (provoca daño en su funcionamiento). Se deduce entonces, la necesidad de comunicación e intercambio con los riesgos que esto implica y en todo caso, es vital el rol que cumplen aquellos miembros de cada cultura cuyas actividades involucran la interacción con otras. La educación debe crear las condiciones de posibilidad de la comunicación y el intercambio cultural.

3. El subdesarrollo de las teorías de desarrollo existentes y su concomitante visión subdesarrollada del subdesarrollo.

El subdesarrollo de los desarrollados es un subdesarrollo moral, psíquico e intelectual. Hay una miseria que no disminuye con el decrecimiento de la miseria fisiológica y material, sino que se acrecienta con la abundancia y el ocio. Hay un desarrollo específico del subdesarrollo mental bajo la primacía de la racionalización, de la especialización, de la cuantificación, de la abstracción, de la irresponsabilidad, y todo eso suscita el desarrollo del subdesarrollo ético.

Es preciso también que la educación colabore con los esfuerzos necesarios para repensar el desarrollo, que conduzcan a repensar críticamente la idea, también subdesarrollada, de "subdesarrollo". Porque la idea de subdesarrollo ignora las eventuales virtudes y riquezas de las culturas milenarias de las que son/eran portadores los pueblos llamados subdesarrollados. Esta noción contribuye poderosamente a consagrar a la muerte a esas culturas, vistas como conjunto de supersticiones. La alfabetización arrogante, que considera a los portadores de culturas orales no como tales sino solo como analfabetos, agrava el subdesarrollo moral y psíquico de las villas miseria.¹⁹

4. Desconocimiento de la noosfera y la dinámica de la posesión.

"En sí misma, afirma Emile Cioran, toda idea es neutra o debería serlo; pero el hombre la anima, proyecta en ella sus llamas y sus demencias; impura, transformada en creencia, se inserta en el tiempo, adopta figura de suceso: el paso de la lógica a la epilepsia se ha consumado... Así nacen las ideologías, las doctrinas y las farsas sangrientas. Idólatras por instinto, convertimos en incondicionados los objetos de nuestros sueños y de nuestros intereses".²⁰

Tanto Platon como Bacon nos previnieron que nuestras creencias y nuestra fe alimentamos los mitos o ideas que surgen en nuestras mentes y estos mitos o ideas toman consistencia y poder. No solo poseemos ideas, también somos poseídos por ellas, somos

¹⁹ Para profundizar en este tema confrontar el capítulo «El horizonte planetario» en Morin, Edgar. *Sociología*, ed. Tecnos, Madrid, 1995, y el capítulo «Nuestras finalidades terrestres» en *Tierra-Patria*, op. cit.

²⁰ Cioran, E. M. *Breviario de podredumbre*, ed. Taurus, Madrid, 1972.

capaces de morir o matar por una idea. La importancia de parte de la educación de conocer este fenómeno de posesión se relaciona con la necesidad de construir una noología, ciencia dedicada al estudio de la esfera de lo imaginario, de los mitos, de los dioses, de las ideas, es decir de los miembros de la noosfera. Con este conocimiento, la educación puede ayudar a los adolescentes a moverse en el mundo viviente, virtual e inmaterial constituido por la información, las representaciones, los conceptos, las ideas y los mitos dotados de una relativa autonomía y descontextualización, pero dependientes a su vez de nuestras mentes y nuestras culturas.

5. El desconocimiento de los aspectos humanos y culturales perniciosos para la comprensión humana como: el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, y el reduccionismo mental y cognitivo.

Por otro lado, la educación para favorecer la comprensión humana debería, no sólo estudiar la relatividad cultural, sino también las fuerzas de la simpatía universal y el devenir de la historia de las civilizaciones. De la misma manera, así como la presencia de la comprensión humana es vital para la construcción de una civilización democrática, la enseñanza de las distintas formas de manifestación de la diversidad cultural y de la experiencia religiosa, es central para la paz.²¹

²¹ Para un análisis del rol de la educación universitaria y en especial, de las universidades pertenecientes a la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), en la construcción de la paz, cfr.: Thivierge, Guy-Réal. *Au cœur de l'Université catholique: l'éducation a la paix*, Estratto da «Seminarium», a. XLI (2001), nro. 34

Cuarto y último postulado.

Sin amor, esperanza y sapiencia la misión política de la educación se reduce a una mecanización reproductiva extremadamente aburrida.

Platón señaló que sin *eros* no es posible la educación porque no había un ejercicio de donación, es decir, el educador que tenía el poder del saber lo transformaba en un don, un arte y un placer para crear las condiciones del aprender y el de su propio aprendizaje.

De la mano de *eros*, el docente no sólo enseña sino que también muestra la verdad y la pasión. El docente enseña verdades adquiridas, constituidas, su estética y economía, pero también, enseña a comprender su fugacidad. La belleza y la estética del conocimiento contienen una dimensión del método de aprendizaje (camino/búsqueda/estrategia) que, salvo por adormecimiento y monotonía, excede lo conocido, provocado por una brecha siempre presente, donde opera la imaginación generando la pasión por la verdad. Porque la afición por lo verdadero es la pasión del conocimiento o el pensamiento como *eros*.

Por otro lado, la sapiencia consiste en un equilibrio entre la búsqueda de una sabiduría para la vida y la actualización de los conocimientos científicos, sobre la base de que mucha información se pierde en el conocer y mucha sabiduría se pierde en el conocimiento. Es preciso redescubrir el equilibrio entre prosa y poesía para esto la presencia y la relación con las Humanidades es fundamental.

Recuperar el rol de las Humanidades tiene por uno de sus objetivos centrales crear las condiciones para que el educando pueda

acceder, sin mediaciones teóricas y pragmáticas, a la experiencia de la complejidad del lenguaje y a la experiencia de la complejidad humana explícita en la literatura, el folletín, el cine, el teatro y el arte en general.

No es posible acceder a la comprensión de la complejidad y sobre todo, a una de sus principales notas la multirreferencialidad, a través de un lenguaje reducido a la mera función de comunicación y comercio, olvidando de esta manera el valor cognitivo de la metáfora. Sin las Humanidades es imposible acceder al conocimiento de las condiciones poéticas de la vida, a la comprensión de la singularidad humana al juego de las pasiones y al poder radical de la imaginación.

Para concluir, tal vez con el auxilio de estos postulados las instituciones educativas recuperen el rol protagónico de la imaginación social en la creación de sus instituciones. Y de esta manera, podríamos cumplir con el proyecto de Juan de Mairena, la creación de una Escuela Popular de Sabiduría Superior donde el ciudadano aprenda a "*repensar lo pensado, a de-saber lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo*".²²

²² Machado, Antonio. *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*, ed. Cstalia, Madrid, 1971.

RESEÑA

LOS FUNERALES DE GARCIAMÁRQUEZ Y OTROS RELATOS de José Adames

ALI E. RONDÓN

(UPEL-IPC-DPTO. DE IDIOMAS MODERNOS)

No sin cierta razón se ha dicho a menudo que el cobarde siempre alardea por involucrarse en empresas riesgosas, mientras el tímido se conforma con el éxito social. También se ha insistido en que el adolescente más 'quedado' fue precisamente aquel que jamás se atrevió a confesarle su amor a la prima cercana. Amén de tales extremos, hay otra verdad irrefutable: Todo escritor lleva consigo una multitud de anhelos que permanecen relegados en algún rinconcito de la imaginación como destellos de felicidad.

Así llegamos a una nueva obra del autor de **Préstame tu máquina** (1977) y **Juego que cuento** (1993). Este libro reciente de José Adames evidencia parte de sus deseos ocultos. Son embellecidos cuadros de ayer que decidió mostrarnos hoy y -lo más importante- sin intimidarse. **Los funerales de Garciamárquez**, así como lo leen, con los apellidos del Gabo fundidos en vocablo grave porque así llama Mercedes Barchar a su marido, es el cuento inspirado en la vida y obra del hijo ilustre de Aracataca. Le siguen otras ficciones calcadas en torno a iconos como Gardel, Rubén Blades, Ismael Rivera y Augusto Monterroso. En todos los cuentos

está presente la evocación constante del narrador-personaje, pues su cotidianidad es la ventana misma hacia los afectos familiares, la intimidad amorosa, la charla sin reservas, los días aciagos y las primeras ambiciones y esbozos de guiones cinematográficos sugeridos por la página roja de algún diario. El estilo literario de José Adames se compagina con su personalidad, se hermana en su pensamiento y en su acción. Y aunque dividamos en seis las secciones de **Los funerales de Garciamárquez y otros relatos** el cociente será siempre una cuota intrínseca de su existir, de su pensar. ¿Qué es lo que mejor caracteriza a estos cuentos suyos? La palabra precisa, el párrafo breve aquí pero extenso más adelante, la concisión y claridad disimuladas entre tantas incisivas, la intromisión autoral como quien conversa con el lector sin dejar de narrar, el poder imaginativo, la fantasía... Cuando no es anecdótica y minuciosa, su prosa es desnuda y tiene rotundidad de rayo, como verbo bíblico. Por último, habría que hablar de la explosión frenada por la voluntad, ese domar la palabra hasta convertirle en instrumento de la idea - veáanse muy especialmente los pasajes intermedios de <<Camilo Manrique falleció>>, <<Luna, luna>> y <<Para un asesinato de Karak-City>>.

En fin, si desde el Romanticismo a esta parte ha sido difícil encontrar al escritor que, en sus años mozos, no rompiera lanzas temerarias contra la Academia o contra los fantasmas académicos que él mismo forzara, aquí tenemos a José Adames, un profesor de Castellano, Literatura y Latín (Instituto Pedagógico, 1964) y Doctor en Lingüística y Semántica (Université La Sorbonne, 1973) nacido a orillas del Orinoco hace sesenta y dos años. Un humanista empeñado en cosechar cuentos y más cuentos. Ojalá **Los funerales de Garciamárquez y otros relatos** sirvan para enseñarle a los impotentes, a todos esos docentes excesivamente escrupulosos que

afinan su talento al grado de no servir para nada dentro o fuera del aula, que hasta en la escritura silenciosa relegada a algún cuaderno de apuntes, extraviada quizás <<para las telarañas>>, prevalece el combate vital del negro José. Con este nuevo libro suyo el guayanés de tumusa blanca nos está diciendo que el otoño de su vida no es estación de descanso, sino de renovada fecundidad. Incansable, apasionado y bebedor, José sabe combatir con el destino como quien hace lo imposible para quitarle una cachama al río de su infancia: ¿Sin tregua, sin pereza, sin disimulo! Lo imagino contoneando su cabeza cercado de canas mientras esculpe un paisaje urbano entre tantas <<caras lindas>>. Es la vida palpitante, copiosa de <<Mi Jaragual>> la que se luce con todo su color y aliento en su prosa. ¿Claro! Estamos en la patriecita sentimental que Adames se deleita paladeando. Al leerlo en la latitud de nuestros mediodías soleados escucharemos ajenas resonancias de Maelo y no perderemos de vista esas ráfagas de felicidad acogedora y luminosa, suspirada siempre, olvidada a veces, pero omnipresente en cualquier cuento peregrino del Nobel colombiano. Más que <<el olor de la guayaba>> son caracteres, signos, voces y frases lo que transcribe el alma caribeña que José Adames va dejando en estas páginas con galanura de estilo y <<sanseacabó>>

Y LATINOAMÉRICA INVENTÓ LA TELENVELA.

CABRUJAS, JOSÉ IGNACIO. (2002).

CARACAS: ALFADIL EDICIONES – ICREA. 274 PÁGINAS

JOSÉ RAFAEL SIMÓN PÉREZ
(UPEL-IPC-CILLAB)

Hablar en nuestro país de telenovelas (**Natalia de 8 a 9**, **La dueña**, **La dama de rosa**), de cine (**La quema de Judas**, **Sagrado y obscuro**) y de teatro (**Acto cultural**, **El día que me quieras**, **Sonny**), es -en buena medida- hablar de un hombre: José Ignacio Cabrujas. Hombre de un extraordinario valor intelectual y renovador del "género" telenovelístico, quien conjuntamente con otros nombres también de significativa trayectoria, impulsaron lo que se dio en llamar a finales de los años 70 la telenovela cultural, con **La Señora de Cárdenas** a la cabeza. En los siguientes párrafos, conoceremos algunos pensamientos de Cabrujas sobre el "oficio" de hacer telenovelas.

Este texto, basado en las clases que Cabrujas dictó en el Instituto de Creatividad y Comunicación (ICREA), en el marco del curso-taller **El libreto de telenovelas**, se encuentra dividido en dos grandes partes. En la primera, titulada **Visión histórica de la telenovela**, el maestro Cabrujas se pasea por los orígenes y evolución de la telenovela, pasando claro está por el folletín y la radionovela. Del folletín destaca que es una novela que se reparte por entregas semanales, quincenales o mensuales, dependiendo

del renombre del escritor (Alejandro Dumas, Eugenio Sué, Javier de Montepin, entre otros) y del impacto de la historia que se contaba.

De la radionovela, dice Cabrujas que nació en los Estados Unidos y que obviamente la radionovela cubana **El derecho de nacer**, de Félix B. Cagnet, marcó pauta y el rumbo a seguir, pues se trataba de una historia capaz de golpear la sensibilidad popular, porque en ella están los temas que pueden ser percibidos por esa sensibilidad popular (el hijo natural, el racismo, ciertas tensiones sociales, etc.). Mención aparte hace el autor para Caridad Bravo Adams, quien también contribuyó desde México al auge del folletín y la radionovela en el ámbito latinoamericano.

Del mismo modo, en esta primera parte, el autor caracteriza la producción de telenovelas en Brasil, Argentina, México y Venezuela. En este sentido, según Cabrujas la novela brasileña se caracteriza por la importancia concedida a los elementos artísticos, con producciones costosas y muy bien cuidadas (se han llegado a construir incluso pueblos enteros para locaciones de una telenovela en particular). Además, la novela brasileña se sustenta sobre la base de un concepto propio de la clase media, lo que limita ostensiblemente su recepción, es decir, su mercado. La telenovela argentina, por su parte, está más cerca del melodrama, aunque presenta situaciones de un alto contenido patético, pero que mueven más a lo cómico que al llanto. En tanto que las novelas mexicanas y venezolanas, dominadoras en buena medida del mercado internacional, no están dirigidas a la llamada clase media, muy por el contrario se orientan hacia la marginalidad y pueden ser consideradas como un producto industrial, en el que no predomina precisamente el sentido artístico.

En la segunda parte, **Teoría de la telenovela**, el autor expone al lector su visión particular de la telenovela, diferente de la soap-

opera americana, porque si bien es cierto que ésta relata una historia contada a través de muchos capítulos, no es menos cierto que los mismos pueden extenderse, como de hecho sucede, en el transcurso de décadas. Para Cabrujas, la telenovela puede definirse como: i) "el espectáculo (o el show) del sentimiento", ii) una historia segmentada en fragmentos o capítulos (220 horas aproximadamente) que se transmiten todos los días y que genera en el espectador la necesidad de continuar viéndola para conocer su desenlace o su final. En este sentido, para Cabrujas el sentimiento que debe privar en toda telenovela es el amor.

Asimismo, en esta segunda parte del texto se ofrece una visión acerca de cómo se construye el libreto de una telenovela, tomando como modelo **El Paseo de la Gracia de Dios**, uno de sus últimos trabajos llevados a la pantalla chica.

Sin duda, este libro, prologado por Vicencio González Azuaje y Leonardo Padrón, debe ser consultado por todas aquellas personas interesadas en la telenovela como un producto netamente latinoamericano. Constituye una excelente vía para conocer detalles de un "género" que es capaz de aglutinar cada tarde o cada noche a millones de personas en nuestro país, pero también en naciones tan disímiles como España, Israel, Rumanía, China, entre otras. Naciones a las que han llegado no sólo las telenovelas venezolanas, sino también las de otros países hermanos. Y es que la telenovela es arte. Pero también es industria, es masa, es ratting. Es, sin temor a equivocarme, una muestra de la eterna contradicción en la que se mueve el ser humano.

Colaboradores de la Revista Letras

JUAN PASCUAL GAY: Profesor-Investigador. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Departamento de Letras. Universidad Autónoma del Estado de Morelos – México.

GODSUNO CHELA-FLORES. Coordinador de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (LUZ). Editor – Jefe de **LINGUA AMERICANA**. Catedrático invitado permanente de Lingüística Iberoamericana de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Investigador invitado del CILLAB (UPEL). Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Vicepresidente de la International Society of Phonetic Sciences (1983-1987) y Fellow de la misma desde 1982. Sus líneas de investigación son: Teoría fonológica. Fonología polisistémica del español del Caribe. Dialectología.

STELLA SERRANO DE MORENO. Es Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Magíster en Educación y Candidata a Doctor del Doctorado en Educación de esta misma Universidad. Miembro del Sistema de Promoción al Investigador PPI Nivel II, Premio Estimulo al Investigador (PEI-ULA) y Premio Nacional CONABA. Realiza funciones de docencia e investigación en las áreas de Didáctica de la lectura y escritura y formación docente. Autora de varias publicaciones sobre lingüística aplicada, evaluación del aprendizaje y formación docente en el área de la lengua escrita.

EINAR GOYO PONTE. Licenciado en Letras (UCV). Magíster en Literatura Americana (UPEL-IPC, 1996). Profesor y Jefe de la Cátedra de Literaturas Europeas en Universidad Pedagógica Experimental

Libertador. Coordinador de la Maestría en Literatura Americana (UPEL-IPC) desde 1998 hasta 2002. Crítico musical. Autor de los libros: **Rossini, el desconocido**, ganador del Concurso Literario Giacomo Leopardi, 1992. **Breve historia de la ópera (con Emilia de Zanders)**, Monte Ávila, 1991.

LUIS OQUENDO. Profesor Titular de La Universidad del Zulia. Dr. en Ciencias Sociales, UCV, Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, LUZ. Publicaciones: Revistas: Boletín de Lingüística UCV, CLAVE, PERTIGA, Lengua Americana, Lengua y habla, Literatura hispanoamericana, Escritos (Universidad de Puebla, México).

LUISLIS MORALES GALINDO. Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Maracay. Posee además el título de Magíster en Literatura Latinoamericana por el Instituto Pedagógico de Caracas, institución en cuyo Departamento de Castellano, Literatura y Latín se desempeña como profesora a tiempo completo. Se mueve entre diversos intereses afines al arte y a la educación. Como investigadora, vinculada al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", demuestra preocupación por temas como las relaciones entre la poesía y las patologías psiquiátricas, los talleres literarios y la enseñanza de la literatura. Varios de sus textos poéticos han sido publicados en revistas culturales y se desempeña en las artes escénicas como narradora oral.

RAÚL D. MOTTA. Filósofo y epistemólogo argentino. Docente e Investigador de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Autor de distintos artículos y libros relacionados con el pensamiento complejo, la planetarización y la dinámica global/local, redes sociales y organización de campos de conocimiento.

ALÍ RONDÓN. Es Profesor de pre y post grado en el Instituto Pedagógico de Caracas de donde es graduado en Idiomas Modernos (Inglés). Colaborador en diversas publicaciones del país, en especial como reseñista vinculado activamente a distintos medios de comunicación social.

JOSÉ RAFAEL SIMÓN PÉREZ. Profesor de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el año 1995. Magíster en Lingüística de la misma institución, iniciada en el año 1998. Docente becario del Programa de Formación de Generación de Relevo desde julio-1998 hasta julio-2000, adscrito al Departamento de Castellano, Literatura y Latín, Cátedra de Lingüística General. Actualmente, se desempeña como profesor ordinario (Asistente-Tiempo Completo) del IPC, Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Ha publicado en la revista **Letras** ("La obsesión paterna en los cuentos *El retorno e Igual* de Slavko Zupcic"). Es autor del libro de cuentos **Los prisioneros de Masala y otros relatos** (UPEL-IPC-CILLAB, 2000), así como de otros dos textos escolares publicados por Editorial Excelencia.

Normas para la Publicación

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. El autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas, en caso de que se constate el envío simultáneo de artículos a revistas distintas incluyendo LETRAS. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Queda entendido que el autor se somete a las normas editoriales de la Revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.
3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.

4. Deben enviarse diskette, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más tres para la bibliografía. Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la revisión definitiva, luego del proceso de arbitraje.
5. En cuanto a la estructura del texto, en un parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.
6. En lo que respecta a las citas, debe seguirse **estrictamente** el sistema de la APA.
7. El proceso de arbitraje contempla que (03) jueces evalúen el Trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½ en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún

- tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno de impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios dobles ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.
 9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).
 10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (04) meses más.
 11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.
 12. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.