



CILMiC

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

ACTAS DEL I CONGRESO INTERNACIONAL LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

CONFLUENCIAS Y DIVERGENCIAS DE LO VERNÁCULO Y LO FORÁNEO
O DE LO NATIVO Y LO EXTRANJERO

Declarado de Interés Institucional por el HCD de la Facultad de Lenguas, Universidad
Nacional de Córdoba (Res. 188/16)

Córdoba, 10, 11 y 12 de noviembre de 2016

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Actas del I Congreso Internacional de Lenguas, Migraciones, Cultura : confluencias y divergencias de lo vernáculo y lo foráneo o de lo nativo y lo extranjero / Adriana Castro ; Gustavo Agüero ; Carlos Raffo ; Maria Marcela Gonzalez de Gatti ; María Elisa Romano. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1320-6

1. Lenguas. 2. Política . 3. Educación.

CDD 379

Diseño y Diagramación: *Carolina Massimino*

ISBN: 978-950-33-1320-6



“Actas del 1º Congreso Internacional Lenguas - Migraciones - Culturas” está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

AUTORIDADES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Rector

Dr. Hugo Oscar Juri

Vicerrector

Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreyra

FACULTAD DE LENGUAS

Decana

Prof. Dra. Elena del Carmen Pérez

Vicedecana

Prof. Mgter. María Belén Oliva

Secretaria Académica

Prof. Mgter. Patricia del Valle Lauría

Prosecretaria Académica

Prof. Lic. Silvina Ferrero de Roncaglia

Secretaria de Posgrado

Dra. Graciela Ferrero

Prosecretaria de Ciencia y Tecnología

Mgter. María José Buteler

Secretaria de Extensión

Mgter. Valeria Wilke

Prosecretaria de Relaciones Internacionales

Lic. Patricia Meehan

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Prof. Lic. Florencia Drewniak

COMITÉ ACADÉMICO

Torben Halmo Albertsen (UCV – Chile)
Ligia Pavan Baptista (UFB – Brasil)
María José Buteler (UNC)
Sergio Caggiano (CIS – CONICET - IDES)
Isolda Carranza (UNC)
Silvia Cattoni (UNC)
María Cecilia Chiappero (UNC)
María Teresa Conti (UNC)
Gustavo Koffman (UNC)
Miguel Koleff (UNC)
Javier García López (UDIMA, España)
María Gabriela Lugones (UNC)
María José Magliano (CEA)
Julio Manzanelli (UNC)
Alejandra Portela (UNC)
Sonia Suárez Cepeda (UNC - UNLP)
Luis Tognetti (UNC - UCC)

COMITÉ ORGANIZADOR

Analy García
Marcela González de Gatti
Víctor Sajoza Juric
Martin Tapia Kwiecien
Gabriela Mondino
María José Morchio
Carlos Raffo
María Elisa Romano
Claudia Schander

COMISIÓN DE APOYO

Santiago Chamorro
Luisa Fernández
Maricel Mires

COORDINADORES GENERALES

Gustavo Agüero
Adriana Castro

COMITÉ DE REFERATO

María Victoria Alday
Gustavo Agüero
Silvia Susana Cattoni
Adriana del Valle Castro
María Cristina Dalmagro
María Natalia Dalla Costa
Florencia Drewniak
María Marcela González de Gatti
Analy Daniela García
Javier García López
Gustavo Koffman
Noelia Mónica Mana
Julio Alfredo Manzanelli
Gabriela del Valle Mondino
María José Morchio
Fabián Negrelli
María Dolores Orta González
Ligia Pavan Baptista
Alejandra Portela
Carlos Javier Raffo
María Elisa Romano
Víctor Hugo Sajoza Juric
María Silvina Sánchez
María Victoria Sánchez
Claudia Elizabeth Schander
Sonia Suárez Cepeda
Martin Tapia Kwiecien

INDICE

- Prólogo	5
<hr/>	
EJE 1: Lenguas y Representaciones Sociales	7
<hr/>	
- Diversidad cultural y objetividad epistémica: acerca de la justificación racional de los juicios de valor. Agüero, Gustavo; Saharrea, Juan Manuel.	8
- El hombre que se enamoró de su búsqueda: dos espíritus, múltiples identidades. Bajo Moreno, Paula	16
- Los extranjerismos en el portugués brasileño: notas sobre una polémica Ballesteros, Alejandro	22
- Hacia un análisis de la tipología de los contactos culturales <i>Stefano</i> de María Teresa Andruetto (2015) Bracamonte, Jimena	28
- Literatura infantil desde los márgenes: cuando la traducción retrata modelos de alteridad Caldelari, Cecilia	36
- El Presidente y el Mashi: interacción conversacional en los enlaces ciudadanos de Rafael Correa Cobo González, María del Pilar	46
- Muchas formas de ser Jíbara: la identidad en <i>When I was Puerto-rican</i> de Esmeralda Santiago Cuello, Mónica Beatriz	56
- Pluralidad de lenguajes para el aprendizaje intercultural de un idioma: Portugués Gramuglia, Laura Vanesa	63
- Interpelar desde la frontera: Elementos de la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil Leighton, Gabriela; Leal, Amanda	69
- Representaciones femeninas en la novela <i>The Bluest Eye</i> de Toni Morrison: imagen visual y cine Mosciaro, Julieta	78
- Las representaciones culturales en los “Gringos” de Eduardo Cormick Obert, Graciela	84
- Pablo Ramos y la lengua de los suburbios: Representaciones de escritor en los contenidos Televisivos Rubalcaba, Mónica	94
- Propuesta didáctica interdisciplinaria para el desarrollo de estrategias socio e interculturales y el pensamiento crítico Sergi, Gabriela; Paruzzo, Daniela; Depetris, Norma Silvia	102
- Inmigración y lenguas: representaciones sociales en libros intermedios y avanzados de ELE e ILE Tapia Kwiecien, Martín; Fernández Astrada, Miguel Federico	112

- La diversidad cultural en contextos de enseñanza de la lectocomprensión del Inglés en la Universidad Weht, Gabriela	122
EJE 2: Lenguas, políticas y educación	130
<hr/>	
- La migración como tópico en los libros de texto de Alemán como Lenguas Extranjera Bondone, María; Bonisconti, Leandro; García Contrera, Micaela Insaurralde, María José; Taglioretti, Mauricio	131
- Gramática del portugués brasileño en su constitución identitaria: una reflexión desde la glotopolítica Caribaux, Susana María del Carmen	138
- La inmigración ilegal como contexto para competencias lingüísticas y alfabetización cultural apoyadas por un Evea González de Gatti, María Marcela; Schander, Claudia; Orta González, Dolores	147
- Políticas (inter)culturales en India y Estados Unidos: Musulmanes y nativos González del Pino, Diana; Saldubehere, Ma. Eugenia	156
- La resiliencia y la educación multicultural como factores superadores contra la desigualdad. Un estudio descriptivo Granata, Ana María; Oliva, Sara Angelina	166
- El modo imperativo como forma de devolución sobre la escritura en inglés como lengua extranjera López Casoli, Marina; Berardo, Eliana	176
- Escuelas municipales de Córdoba. De los datos a la diversidad cultural Norry, Carlos Alberto; González, Natalia; Gargiulo, Hebe	188
- Educación secundaria e inclusión en la clase de Francés Lengua Extranjera Pavón, María Silvina	197
- Discursos sociales en los materiales para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera Pereyra, Melania	203
- Diálogos interculturales en la educación para la ciudadanía Theiner, Irene	211
- La composición como mecanismo de incremento léxico y estrategia lingüístico-discursiva Trebucq, María Dolores; Luque Colombres, Candelaria	222
EJE 3: Lenguas, identidades y transformaciones	231
<hr/>	
- Construcción de la identidad y la diversidad en <i>Achille Piè Veloce</i> (2003) de Stefano Benni Blunno, Sofía	232
- Fronteras geográficas que invierten identidades. La relación entre Aberdeen y Mondragone en <i>Gomorra</i> (2006) Blunno, Sofía; Montes, Mariana	239

- Identificaciones étnicas en las narraciones grupales de un aula intercultural Castro, Adriana	247
- El ciudadano flamenco como migrante lingüístico en la obra <i>Slagschaduw</i> de David van Reybrouck Cepernic, Sofia; Zampieri, Andrea	254
- Actitudes divergentes frente a una sociedad racista en la novela <i>The Bluest Eye</i> Clark, Marcela Eugenia	261
- La construcción de la identidad nacional en producciones cinematográficas: el caso de Patoruzito de Madariaga, Mariana	268
- La cultura italiana en la experiencia identitaria de algunos escritores de Córdoba descendientes de inmigrantes Eguia, Bibiana	273
- Hibridación cultural en “Little miracles, kept promises” de Sandra Cisneros Fernández Rabanetti, Estefanía; Ferrero, Sabrina	282
- Rastros discursivos de la imagen femenina de <i>Lady Macbeth</i> en “La hembra humana” Fernández, Silvia Lucía del Valle; Lejido, Rodrigo	290
- Estrategias de aprendizaje en la adquisición de lenguas extranjeras: una mirada plurilingüe Ferreiro, Gabriela Mariel; Luchini, Pedro Luis	295
- La construcción de un <i>habitus</i> autotraductor en <i>Language Duel/Duelo del lenguaje</i> de Rosario Ferré Ferrero, Sabrina	310
- Novela gráfica y traducción: Ilustrar el compromiso social García, Luis Javier	319
- Feedback directo e indirecto: apropiación o empoderamiento en las producciones escritas de los alumnos Machado, Carlos; Lucas, Sabina; Berardo, Eliana	327
- Niños de la guerra española: lengua, memoria e identidad en <i>Sefarad</i> , de Antonio Muñoz Molina Martínez, María Victoria	334
- La traducción en la encrucijada del feminismo y poscolonialismo. La doble alteridad como problema traductológico Monge Mohedas, Natalia	342
- Reinaldo Arenas: El lugar periférico de las identidades <i>Queer</i> en <i>Celestino antes del alba</i> Nuñez Campos, Emilene Teresita	351
- El signo migrante. La construcción del otro en obras de Maximiliano Mariotti y Adrián Bravi Palmieri, Massimo	360
- La opacidad de la traducción. <i>El lustre de la perla</i> , de Sarah Waters, con ecos heteronormativos Ramis, Cecilia	367
- “The house somewhere in between” Young women in pursuit of their true selves Rengel Alonso, Luciana María	373

- La poética postmoderna de Harrison en el profesorado de Inglés: de lo vernacular a lo ‘extraño’ Soler Méndez, Nuria Virginia	381
- Identidad de los calabreses de Argentina: estudio sobre mutaciones morfosintácticas y fonológicas de la lengua Strano, Mariano	388
- Lengua e identidad nacional en <i>La restauración nacionalista</i> de Ricardo Rojas Tornier, Marcela Gisselle	398
- Transformación lingüística e identidad: del Inglés al creole Jamaiquino Trebucq, María Dolores; Gonzalez Ruzo, María Dolores	406
EJE 4: Lenguas, territorios y fronteras	413
<hr/>	
- Aspectos demolingüísticos en los censos argentinos de población Arrossi, Fabia; Bein, Roberto; Carbonetti, Mariangeles	414
- Las periferias en el centro de Berlín en la novela alemana <i>Walpurgistag</i> (2011) Canavosio, Julieta Belén; Götze, Katharina	422
- Dispositivos heterolingües y construcción de literaturas urbanas: Bruselas Cortegoso Vissio, Nicolás	431
- Extranjerización exotizante y renaturalización rehabilitadora en la novela neovictoriana <i>Fingersmith</i> (2002) de Sarah Waters González de Gatti, María Marcela	442
- Identificaciones villeras y transformaciones urbanas en conflicto en <i>Santería</i> de Leonardo Oyola Rezzónico, Sabrina	452
- Claudio Magris o La ética de la Escritura Salaris Banegas, Francisco	460
- Vivir sobre las fronteras van Muylem, Micaela	466

PRÓLOGO

El desafío que representa para las lenguas y las culturas el fenómeno de las migraciones centra el debate de la inclusión/exclusión primeramente en espacios territoriales, pero expande la discusión de lo similar/diverso hacia las fronteras. El *I Congreso de Lenguas - Migraciones-Culturas* es una iniciativa para reflexionar, debatir, promover y acercar posiciones que se construyan como fundamento para dar respuestas a problemáticas interculturales, transculturales y multiculturales y así, establecer un diálogo profundo entre un “nosotros” y “otros”.

Las actuales sociedades urbanas enfrentan el cuestionamiento de su identidad lingüística y cultural, situaciones en las que los límites de la identidad son constantemente negociados creando vacilaciones entre inclusión y exclusión, así como nuevas mayorías y minorías por lo cual se ven obligadas a una continua reevaluación de sus propias tradiciones y trayectorias, gobiernos y políticas.

En ese sentido se privilegia el objetivo de poder de-construir marcos referenciales y conceptos naturalizados de lo vernáculo y lo foráneo, y a la vez generar nuevas prácticas de socialización entre lo familiar, lo común, lo propio y lo extraño.

El permanente cuestionamiento y crisis identitaria a que están expuestos muchos de los tradicionales sistemas socio-culturales demandan profundizar sobre la diversidad que se plasma en las representaciones sociales y en los estereotipos que las convierten en alia-das de ciertos discursos y prácticas culturales.

Dentro de las perspectivas de investigación en las ciencias sociales y las humanidades, a menudo quedan sin ser tratados los discursos de migrantes y específicamente las representaciones que el discurso de los migrantes vehiculiza y ejecuta en los entornos de comunicación habitual. Aquí interesa recuperar las voces de los migrantes, escucharlos y comprender sus prácticas situadas para poder entender la dimensión de las identificaciones e interpretaciones étnicas-sociales reconociendo la complejidad de sus manifestaciones tanto en la literatura como en las prácticas comunicativas culturales, en la interacción entre sí como en la interacción con el conglomerado social al que pertenecen.

Una mirada interdisciplinaria e intersectorial sobre las identificaciones e interpelaciones étnicas-sociales que acontecen entre nativos y migrantes y que se constituyen en la intersección de configuraciones interculturales (Grimson, 2011:192) hacen evidente que la comunicación intercultural requiere ser re pensada a la luz de estudios e investigaciones que examinen y cuestionen los discursos que circulan en los ámbitos educativos, científicos y sociales tanto de gestión como de comunicación. Asimismo, a la luz de las políticas vigentes se requiere analizar las condiciones institucionales y organizacionales que permiten dar respuestas a los conflictos socio-culturales que se producen las intersecciones de configuraciones culturales que comparten un mismo territorio y donde aparecen la desigualdad, la heterogeneidad y el desconocimiento.

Apreciar la diversidad y comprender el valor de la pluralidad constituye uno de los pilares sobre los que se asienta un modelo de comunicación multicultural. Este modelo enfatiza la interacción entre dos o más grupos nativos y migrantes, en un mismo espacio social y supone “el contacto y la comprensión” (2011:192). El contacto implica una situación de interacción en la cual se establecen vínculos con la alteridad, intercambios gestuales, miradas, escuchas y acercamientos de los cuerpos que están cara a cara física o virtualmente. La comprensión presupone un conocimiento del otro. No se llega a comprender solo por conocer los códigos comunicativos. Es necesario tener la intención de entrar en el mundo del otro e interpelarlo e interpelarse a uno mismo.

La Universidad, por tanto, tiene ante sí la tarea de reconstruirse culturalmente, como institución educativa que reflexiona con seriedad sobre el tipo de capacidades que nuestra población adulta ha de desarrollar y el modo de hacerlo posible. También, ha de pasar de un planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a uno que permita incorporar a nuestras prácticas comunicativas formas, miradas y acciones que apunten a enfoques más interactivos y colaborativos, en el cual se aproveche el valor del intercambio interdisciplinar, basado en instancias dialógicas que garanticen la formación de investigadores capaces de enfrentar las problemáticas de nuestra era y que apunten a la inserción del otro en un universo que es necesariamente común a todos. En palabras de Paulo Freire “[...] Nosotros nos hacemos actuando en el mundo. Por eso mismo, es mediante la inserción en el mundo y no mediante la adaptación a él que nos convertimos en seres históricos y éticos capaces de optar, de decidir, de emprender nuevos caminos” (2015: 115).

EJE 1

Lenguas y representaciones sociales

DIVERSIDAD CULTURAL Y OBJETIVIDAD EPISTÉMICA: ACERCA DE LA JUSTIFICACIÓN RACIONAL DE LOS JUICIOS DE VALOR

Agüero, Gustavo (UNC)
Facultad de Filosofía y Humanidades
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
trucoalcinco@gmail.com

Saharrea, Juan Manuel
Facultad de Humanas, UNSL
Instituto de Humanidades- CONICET
Córdoba, Argentina
juansaharrea@gmail.com

Resumen

La pregunta que orienta este trabajo es la siguiente: ¿es racionalmente sustentable plantear hoy la objetividad, en el sentido de estar sujeto al control racional antes que de descripción verdadera, en torno a los juicios de valor, y en particular, en relación a valores morales en el contexto de sociedades democráticas contemporáneas? El tema central de la discusión es la posibilidad de formular y de justificar enunciados objetivos sobre normas y valores. La propuesta que aquí se pretende ofrecer es la posibilidad de respaldar el estatuto de objetividad para los juicios morales, es decir una forma de ‘cognitivismo moral’ -que permita atribuir verdad y falsedad-, pero que a la vez no implique la asunción de compromisos ontológicos con entidades o hechos *sui generis*. Dicha posición implica una cierta manera de considerar valores como la diversidad, la racionalidad y la democracia sin que esto afecte a la pluralidad de modos de vida. Al discutir la dicotomía ‘hecho-valor’ observamos que resulta posible establecer una analogía con la objetividad de los juicios empíricos. Nuestra estrategia es señalar que al igual que sucede con los juicios empíricos que se articulan inferencialmente con juicios básicos no-inferenciales, de la misma manera a la base de nuestra moral hallamos ciertos compromisos básicos no-inferenciales que garantizan la objetividad y dan inteligibilidad al desacuerdo.

Palabras clave: valores, objetividad, hechos, cognitivismo, moral

Introducción

*Un ser sin valores tampoco tiene hechos.*¹

Suele decirse que la peor manera de contribuir a la unión de un grupo de personas consiste en generar una discusión política o religiosa aunque podría agregarse a esta lista de cuestiones conflictivas las discusiones sobre asuntos morales (y claro está, muchas veces también deportivos, y en realidad la consigna apunta a evitar cualquier discusión). Probablemente la razón de fondo para esta advertencia radica en que cuando hablamos de estos temas ofrecemos puntos de vista personales, creencias y valores en base a los cuales actuamos y pensamos, y lejos de aceptar el crudo relativismo del “cada quien tiene su verdad”, juzgamos que en todas estas cuestiones hay objetividad.

La pregunta que orienta este trabajo es la siguiente: ¿es racionalmente sustentable pretender objetividad –verdad y falsedad o acaso justificación racional- en torno a los juicios de valor

¹ (Putnam, 1988: 199).

al igual que lo hacemos con los juicios empíricos?² Se trata, desde luego, de una discusión que tiene plena vigencia en la filosofía y la política contemporáneas y que recupera un debate iniciado en la Ilustración pero que ha cobrado hoy dimensiones inimaginables en función de fenómenos globalizados como son las migraciones, la diversidad cultural y las necesidades de integración de sociedades que aspiran a construir formas de vida democráticas, es decir en sistemas sociales organizados de manera institucionalmente correcta y adecuada. Cabe decir, con Amartya Sen, que “hoy les corresponde a los detractores de la democracia ofrecer una justificación para su rechazo”.³ Enfrentados a complejos escenarios de conflicto existe la demanda de actitudes reflexivas y de discusiones que exigen nuevos y herramientas conceptuales más amplias.

El objetivo de este trabajo es mostrar porqué los enunciados y el discurso moral en general puede ser considerado un discurso que goza de objetividad –en el sentido en que sus conceptos poseen criterios de empleo compartidos por una comunidad- al igual que los enunciados y el discurso empíricos. La hipótesis que aquí respaldamos es que la brecha entre hechos y valores es el producto de un dogma o una comprensión metafísica destructiva antes que del análisis del lenguaje corriente y de nuestras maneras ordinarias de justificar lo que decimos.

Por tanto, la propuesta que ofrecemos pretende ser antes un aporte meta-ético y una reflexión epistemológica sobre el discurso racional en general y moral en particular antes que una ética normativa o prescriptiva. La pretensión en estas páginas es respaldar una forma de cognitivismo moral que no implique la asunción de compromisos ontológicos con entidades o hechos *sui generis*, una posición asumida por muchos filósofos e investigadores que aspiran a reconocer algún grado de objetividad al discurso moral.

Seres morales

En innumerables ocasiones de nuestra vida cotidiana empleamos conceptos y hacemos juicios de los que resulta difícil dar razones convincentes. En esos casos pensamos que se trata de verdades indiscutibles (i. e. principios) o bien de puntos de vista personales que orientan la conducta de cada quien pero acerca de los cuales no hay justificación posible más allá del concluyente “porque sí”. Nos preguntamos entonces qué grado de racionalidad podría ser conferido a los juicios y a la acción moral misma si no es posible la justificación teórica ni práctica, es decir, si no es posible justificar los enunciados ni tampoco la acción.

Si bien las cosas no siempre fueron tan difíciles para el discurso moral, en algún momento de nuestra historia la legitimidad de los juicios de valor fue seriamente cuestionada y dichos juicios fueron apartados de la esfera de la racionalidad.⁴ Parte de esta tarea la emprende el suspicaz David Hume en su *Treatise*,

La razón es el descubrimiento de la verdad y falsedad. La verdad o falsedad consiste en la concordancia o discordancia con las relaciones reales de las ideas o con la existencia real y los hechos. Todo lo que, por consiguiente, no es susceptible de esta concordancia o discor-

² Este viejo tema de la filosofía práctica ha sido en años recientes objeto de discusión entre dos grandes filósofos de nuestro tiempo, nos referimos a Hilary Putnam y Jürgen Habermas, la discusión se recoge en Putnam & Habermas (2008).

³ Sen (2006: 60) afirma que,

El reconocimiento de la democracia como un sistema universalmente válido, que cuenta cada vez con una mayor aceptación en su carácter de valor universal, ha implicado una revolución en el mundo de las ideas y es una de las grandes contribuciones del siglo XX. Es en este contexto en el que tenemos que examinar la cuestión de la democracia como valor universal.

⁴ *Cfr.* (Putnam, 2004; Putnam & Habermas, 2008).

dancia es incapaz de ser verdadero o falso y no puede ser nunca un objeto de nuestra razón (Hume, 2005, II,1,VII).⁵

Pero contrariamente a lo que creía Hume, pero también Hobbes⁶, Kant⁷ y los empiristas lógicos del siglo XX⁸, que conciben al discurso moral reducido a una psicología de impresiones sensibles, otros filósofos entienden que los valores no constituyen un simple agregado a un mundo carente de todo valor; nuestros juicios de valor, no son solo necesarios para la vida en comunidad sino para nuestra racionalidad misma, cuestión por la cual requieren tanta justificación racional como cualquier juicio de hecho.

Como acertadamente lo menciona Philipa Foot (2002) parece haber un error de estrategia en aquellas empresas teóricas que, a fin de explicar la dimensión moral del discurso y la acción, parten de admitir una teoría de la acción racional para luego esforzarse tanto como sea posible para encajar en ella la dimensión evaluativa que suponen juicios y actos que involucran la justicia y la caridad.⁹

La pretensión de hacer compatibles ciertas normas universales como la democracia y la libertad con un pluralismo de costumbres y creencias es un legado de la Ilustración. Fue el propio Hegel, pensando la cuestión de los fundamentos de la racionalidad moral, quien advierte de la necesidad de reconciliar los puntos de vista del individuo y de la comunidad considerando que este asunto constituye el sustrato último de toda discusión en Filosofía Política. Esto significa que, en el marco de sociedades democráticas y pluralistas, la búsqueda de justificación en el plano de los valores se torna una *necesidad*. ¿Pero cómo es posible dicha justificación?

Vale recordar de paso la posición de Richard Rorty¹⁰ para quien hablar de objetividad implica necesariamente asumir compromisos metafísicos indeseables; es decir, si la idea de una realidad en-sí-misma es carente de sentido entonces también carece de sentido un concepto que hace o pretende hacer referencia a esa realidad. No obstante Rorty, al igual que otros autores, no examina la posibilidad de otorgar al concepto de objetividad, entendido como intersubjetividad, cierto carácter epistémico y por tanto situarlo al alcance de las necesidades y las posibilidades humanas. Quizás al igual que muchos escépticos piensa que si no tenemos la realidad-en-sí-misma, al margen de toda actividad epistémica, no hay otra opción que renunciar a las pretensiones de objetividad. No obstante el pesimismo de algunos filósofos tiene sentido pensar, como lo hacen otros autores, que podemos hablar de “objetividad sin objetos”¹¹ en el caso de las verdades éticas y morales al igual que lo hacemos en el caso de las verdades de la lógica y de las matemáticas, como lo expresa Putnam (2013), de manera tal que la objetividad evaluativa no emane sólo de un acuerdo cultural supra-personal sino de una búsqueda de racionalidad que supere rasgos idiosincrásicos. Cabe entonces pensar a la acción moral como condición de la racionalidad práctica, pero como también señala Putnam, la decisión de que una imagen del mundo sea verdadera (o verdadera según nuestros conocimientos actuales, o “tan verdadera como la que más”) y

⁵ En esto -como señala Putnam (2013)- no hay una restricción de tipo lógica entre proposiciones sobre lo que *es* y proposiciones sobre lo que *debe ser*, sino en todo caso la expresión del presupuesto metafísico que sitúa las ‘cuestiones de hecho’ aparte de las ‘relaciones de ideas’. Pues, más allá de lo que nuestros ‘sentimientos de humanidad’ nos autoricen a juzgar acerca de la virtud y lo correcto nada puede decirse acerca de estos asuntos como cuestión de hecho, condición que se revela en la ausencia de ‘impresiones’ y por lo tanto en la carencia de toda representación mental.

⁶ Hobbes pensaba que en el estado de naturaleza nada puede ser considerado como correcto o incorrecto.

⁷ Kant fue quien completó la tarea iniciada por Hume asumiendo que la razón misma, en tanto forma, no es parte del mundo material sino algo que nosotros le imponemos al mundo.

⁸ Entre los positivistas, quizás fue el filósofo norteamericano Charles Leslie Stevenson quien mejor representó con su ‘emotivismo’ el pensamiento de esta influyente convergencia filosófico-científica de cuño empirista.

⁹ (Foot, 2002: 30).

¹⁰ *Cfr.* (Rorty, 1996).

¹¹ *Cfr.* (Putnam, 2013).

las respuestas a las cuestiones *relevantes* (así como nuestra capacidad para responderlas) revelan todo nuestro sistema de compromisos valorativos, sistema sobre el cual descansan. Compartiendo esta línea de pensamiento Putnam y Habermas son conscientes de que la renuncia a la pretensión de objetividad implica perder de vista el tipo de autoridad que las razones deberían ejercer sobre quienes aceptan o hacen juicios de carácter evaluativo. “La idea de que «los juicios de valor son subjetivos» -sostiene Putnam- es una creación filosófica que ha llegado a ser gradualmente aceptada por mucha gente como si fuera de sentido común”, y para muchos de “los partidarios más extremos de una dicotomía tajante entre «hecho» y «valor», continúa Putnam, los juicios de valor están completamente al margen de la esfera de la razón”.¹²

La pregunta que aquí formulamos acerca del lugar que ocupan los juicios normativos en general y evaluativos en particular en la trama de la significación y de lo que tradicionalmente se ha denominado racionalidad reconduce nuevamente las miradas hacia el concepto de racionalidad, pero ya no hacia sus límites para dirimir un diferendo conceptual sino hacia el centro, hacia aquellos rasgos que definen su naturaleza.

La naturaleza de los hechos

La propuesta de que es posible una cierta objetividad en nuestro discurso moral emana, según Habermas¹³, del “reconocimiento intersubjetivo de estándares evaluativos para los cuales podemos encontrar buenas razones” lo cual equivalente a la pretensión de situar nuevamente la moralidad en la esfera de la racionalidad.

La universalidad de las normas que regulan la “acción comunicativa” en base al ideal del discurso racional se considera válida y objetiva en tanto obliga a todos los sujetos sin excepción. Pero dicha objetividad se sustenta en que los juicios pueden fundamentarse atendiendo a un procedimiento que todos los participantes en una conversación podrían reconocer, a diferencia de una discusión sobre valores en la cual no se podría pretender alcanzar validez universal. Estos presupuestos normativos del discurso contribuirían a definir las bases de una comunidad global diversa y plenamente inclusiva mientras los valores se comprenden como una expresión de preferencias y por tanto limitados a un contexto sociocultural.

No obstante, la pregunta es si es posible concebir un procedimiento meramente formal, alguna forma de racionalidad libre de elementos evaluativos que pueda satisfacer tales requisitos.

Como réplica a esta pretendida razón procedimental Putnam señala que no hay ninguna situación que podamos valorar como ideal de racionalidad a menos que intervengan en ella elementos evaluativos. El concepto de razón no debe aspirar a obtener ninguna neutralidad valorativa sino que, por el contrario, debería atender a la interpenetración entre hechos y valores, lo que se revela en el funcionamiento de los ‘conceptos éticos densos’, es decir, de aquellos conceptos en los que las dimensiones descriptiva y evaluativa resultan inseparables.¹⁴

¹² (Putnam, 2004b: 15).

¹³ (Habermas, 2008: 98).

¹⁴ La filósofa y novelista Iris Murdoch distinguió en todo lenguaje ético entre dos clases de términos: los menos abstractos tales como ‘cruel’, ‘petulante’, ‘intolerante’ y ‘violento’ y los términos más abstractos como ‘justo’, ‘bueno’ y ‘correcto’. De las nociones menos abstractas, también denominadas “densas”, sostuvo que es imposible describirlas sin apelar a un vocablo de la misma naturaleza. No es posible discriminar, entonces, en los términos densos entre elementos descriptivos y valorativos. Si uno acepta este punto, acepta entonces que conceptualizamos el mundo de una forma que implica valores que son inseparables de descripciones. De hecho, aun los exponentes de la ética discursiva –como Apel y Habermas- reconocen la posibilidad de distorsiones sistemáticas en la discusión, y también la necesidad de formular requisitos adicionales, requisitos que quizás deban expresarse recurriendo a términos éticos densos.

Pero consideremos ahora en qué consiste la objetividad de los juicios de hecho a fin de poder analizar tanto su naturaleza como la posibilidad de que pueda predicarse también de los juicios de valor. Veamos en primer término aquello que hace a un juicio de hecho.

En un comienzo Hume planteó que el problema con los valores –la virtud y el vicio¹⁵– es que estos no pueden ser representados por nuestras ideas como lo son los hechos, por tanto concluyó que las supuestas ideas que dan lugar a nuestros juicios sobre el vicio y la virtud no son sino sentimientos de aprobación o desaprobación suscitados en la contemplación de ciertas acciones, los cuales se explican por la estructura y constitución de nuestras mentes. Cabe recordar de paso que Hume cuestionó el carácter fáctico de la causalidad (o de la necesidad) en base a este mismo argumento por el cual, se sigue, no tenemos ninguna impresión y por tanto ninguna idea de dicho fenómeno.

Así mismo para Kant, los juicios de valor tienen el carácter de imperativos (reglas y máximas), y aun cuando comparte con Hume que los juicios morales no son juicios de hecho, a diferencia de aquél sostiene que no se trata solo de la expresión de nuestros sentimientos sino que confía en la posibilidad de su justificación racional. Evidentemente, está lejos la posibilidad de que los llamados juicios de hecho tanto como los juicios de valor puedan ser reconocidos como pertenecientes a una clase natural o que compartan alguna propiedad o rasgo identificatorio. En su mejor caracterización de estos enunciados Rudolph Carnap rechazó la tesis de Hume según la cual tales enunciados no pueden ser representados mentalmente, aunque afirmaba que tales enunciados carecen de cierta propiedad lógica común a los enunciados de las ciencias que consiste en la verificabilidad, por tanto, son acientíficos o meros sinsentidos. No obstante, la supuesta propiedad lógica señalada por Carnap posee como principal defecto el que no puede ser caracterizada de manera no circular, todo lo cual conduce a la sospecha de que la supuesta distinción entre hechos y valores no pasa de ser un postulado de naturaleza dogmática, o como dice Putnam, no es más que la tesis que afirma que la ética no trata cuestiones de hecho.¹⁶

Pero fue el propio Carnap quien unos años más tarde abandonó la idea de verificabilidad concluyente como también la idea de que todos los predicados fácticos debían poder definirse en términos observacionales.¹⁷ No hace falta decir que fue el avance de las ciencias y la introducción de términos teóricos y abstractos (como ‘bacteria’, ‘electrón’ y ‘campo gravitacional’), los cuales facilitaban enormemente las explicaciones y las predicciones lo que forzó dicho abandono ante la amenaza de tratar a muchos enunciados científicos de meros sinsentidos.

La idea de que hay un criterio claro y definitivo de lo que puede considerarse como un hecho, a diferencia de lo que se considera un valor, tuvo en los conceptos psicológicos de ‘impresión’, herencia del empirismo clásico, y luego en los de ‘observación’ y ‘verificación’ su último y fallido intento. La falta de un criterio o rasgo que permita apreciar la naturaleza de los enunciados de hecho tira por tierra la pretendida distinción entre hechos y valores y con ella el rasgo de objetividad y de subjetividad que correspondería a los respectivos juicios.

Finalmente nos queda solo tratar con el concepto de objetividad, en tanto control racional de nuestros enunciados y discursos, los cuales pueden concebirse como regulados por pautas que emergen de los propios contextos en los que tales enunciados y discursos se construyen y se emplean. En este sentido pragmatistas clásicos como Peirce, James, Dewey y Mead sostuvieron y fueron quizá los primeros en esto, que “el valor y la normatividad permean la totalidad de la experiencia”.¹⁸

¹⁵ Hume en el *Treatise* considera los sentimientos como impresiones de reflexión.

¹⁶ *Cfr.* (Putnam, 2004a: 34).

¹⁷ *Cfr.* (Putnam, 2004a: 37).

¹⁸ *Cfr.* (Putnam, 2004a: 45).

Racionalidad y valor

Al discutir la dicotomía ‘hecho-valor’ observamos que resulta posible establecer una analogía con la objetividad de los juicios empíricos. Es así que cabe reconocer que en la base de nuestros juicios morales existen juicios básicos de contenido y que hacen posible la divergencia. Dichas valoraciones no pueden pensarse como un agregado a la constitución de la comunidad sino como el establecimiento de aquellos valores en función de los cuales tiene sentido dicha constitución. Por tanto, si bien puede aceptarse y apoyarse la divergencia, la diferencia tiene un límite, quienes voluntariamente forman parte de una comunidad no pueden manifestarse contra estas bases que dan fundamento a dicha comunidad. Los puntos de partida como las reglas de juego se aceptan o no se aceptan, pero si no se aceptan entonces no se está en el juego. Y en toda comunidad el aprendizaje de esos puntos de partida viene junto con el lenguaje.

Contra la tradición empirista autores como Donald Davidson han afirmado que lo único que puede justificar una creencia o un juicio es otra creencia o juicio, y nada en la experiencia o en la sensación. El coherentismo epistemológico, así se denomina a esta perspectiva, parte de una crítica sólida hacia el aporte que la experiencia hace a nuestros juicios y concluye que en virtud de que no es posible que la experiencia establezca relaciones lógicas con juicios, ésta solo ofrece un condicionamiento natural a nuestras respuestas conceptuales pero no contribuye de ningún modo a su justificación. No obstante, y aun cuando pueda concederse que la experiencia no justifica nuestros juicios o no se termine de aclarar el vínculo racional entre ellos algunos han objetado que la coherencia alcanza para garantizar la verdad de nuestras creencias. Si bien la respuesta a esta objeción conlleva un desarrollo que no forma parte de nuestro debate sí vale tomar en cuenta cierto señalamiento, muy fácil de entender, y es el que los coherentistas hacen en relación a esta objeción escéptica.

Un coherentista como Davidson afirmaría que el requisito de coherencia interna no impide que diferenciamos entre niveles de creencias y fundamentalmente que señalemos que hay un nivel básico de compromisos que constituye la instancia de apelación para cualquier otro juicio. Si un sujeto afirma:

(1) Esta es una mesa

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Y alguien le pidiera las razones para ese juicio, puede responder

(2) Así aprendí a usar las palabras

Dejando de lado la hipótesis de una alucinación (hemos dicho que no discutiremos el escepticismo) deberíamos decir que este enunciado no tiene fundamentos epistémicos, pero tampoco los necesita, dado que no se propone como un producto del conocimiento. No obstante, puede decirse con sentido que dicho enunciado posee, en alguna medida, un cierto valor veritativo. El juicio (1) tiene la característica de ser no-inferencial y a su vez de contribuir a la trama inferencial de otros juicios.¹⁹ Pero es este carácter no-inferencial lo que da cuenta de nuestra racionalidad. Juicios como este se sitúan en un lugar especial del lenguaje, un lugar que puede considerarse un punto de partida. Pues es a su vez esta clase de juicios la que hace posible todo conocimiento al modo como las reglas de un juego hacen posibles las jugadas. Las reglas no son verdaderas ni falsas pero es en virtud de ellas que otros enunciados pueden hacerse y justificarse y así obtener toda la objetividad que se necesita.

Podemos decir que enunciados como (1) son puntos de partida indispensables para el lenguaje y aun cuando no posean fundamento alguno son el comienzo del juego que consiste en describir y comprender el mundo, en el nivel básico en que se presentan enunciados como éste también hay enunciados que incluyen términos éticos y normativos en general.

¹⁹ Sellars, Wittgenstein y Brandom demostraron la contribución de los juicios no-inferenciales a la trama inferencial de nuestras creencias.

El que dichos juicios carezcan de fundamento no es un defecto, en todo caso nos revela que dichos juicios son básicos e irreductibles.

Esta es la manera en que comenzamos a habitar el universo del lenguaje o de la realidad si se prefiere; no llegamos haciendo preguntas.

Del mismo modo, en el dominio de la moral hallamos ciertos enunciados básicos de naturaleza no-inferencial que deben ser aceptados como condición para ingresar al juego de valorar cosas o situaciones como correctas o incorrectas. Por ejemplo, 'todas las personas expresan su opinión', nadie podría jugar el juego de la moral sin aceptar este juicio u otros de esta clase.

Conclusión

A lo largo del trabajo hemos presentado un argumento a favor de la posibilidad de la objetividad de los juicios morales, es decir, de la posibilidad de que puedan ser considerados como verdaderos o falsos.

En primer lugar, mostramos ciertas objeciones a la separación tajante entre juicios de hechos y juicios de valor al punto de que cabe reconocer que hay objetividad en todos nuestros juicios sin más. En segundo lugar hemos señalado el rasgo de objetividad expresada en la naturaleza de los conceptos morales mismos que mezclan indisociablemente elementos valorativos y elementos descriptivos. Por último hemos trazado la analogía entre el funcionamiento de nuestros juicios empíricos y nuestros juicios morales. Hemos defendido que en ambos casos damos por supuesto ciertos juicios básicos de constitución no-inferencial como condición para valorar epistémicamente el resto de los juicios.

Como corolario final vale ahondar en dos cuestiones: el estatuto de los conceptos morales y la idea de que como contrapartida al carácter indisociablemente valorativo-descriptivo de nuestros juicios morales se sigue la confirmación de que no hay criterios epistémicos exclusivos de juicios de hechos ni por tanto una clase separada de juicios empíricos como cualitativamente diferentes de los juicios morales.

Los conceptos éticos densos²⁰ ponen de manifiesto lo que muchos investigadores enrolados en la tradición empirista se niegan a aceptar, que la distinción tajante entre el mundo de los hechos y el mundo de los valores no es más que una ficción. La idea de que hay algo, independiente de la comunidad y de las prácticas de juzgar que puede considerarse como hecho natural, como real es el resultado de una deficiente comprensión acerca del papel que nuestros conceptos tienen en nuestra vida. A veces se piensa que las descripciones no son más que un simple registro de aquello que encontramos en la realidad y que pensar de otra manera significa asumir compromisos injustificables con el idealismo, con la pretensión de que no hay más objetividad que aquella que se expresa en nuestras creencias particulares y en nuestras preferencias. Pero el miedo al relativismo no puede conducirnos al precipicio de asumir un concepto de realidad o de objetividad desvinculado del juego conceptual de hacer afirmaciones.

Conceptos como 'cruel', 'violento', 'autoritario' o 'generoso', 'justo' y 'valiente' no representan ningún misterio para los hablantes ni revelan tampoco rasgos estrafalarios. Cuando hemos adquirido cierto grado de competencia en su empleo nuestro pensamiento y nuestra acción pero también nuestra percepción incluyen situaciones en las que tales conceptos ocurren. Es decir, no solo pensamos que cierta persona es violenta o buscamos detener un conflicto que comienza a tornarse violento sino que percibimos una situación como ejercicio de la violencia y esto no es algo que podamos traducir o interpretar en términos más básicos o meramente descriptivos. Comprender el concepto de violencia o agresión no supone el empleo de criterios conductuales sencillos que pueden incluir golpes o empujones, de hecho, en algunos deportes de contacto, por ejemplo el fútbol, el boxeo o el rugby, las fricciones y los golpes no son considerados generalmente como ejercicio de la violencia. La violencia tanto como su percepción no pueden ser reducidas a meras descripciones natura-

²⁰ Ver nota 14.

listas o conductuales en las que dicho concepto no aparece; las valoraciones o los conceptos normativos en general tienen una característica propia, son irreductibles a conceptos puramente descriptivos o no-normativos.

Nuestro mundo y nuestra vida humana o nuestro concepto básico de persona no serían lo que son sin nuestras valoraciones; pensar que hay elementos propios del mundo y elementos propios de la mente que son puestos en el mundo no es sino el producto de un prejuicio: que las prácticas sociales no son más que un agregado a un mundo de hechos ya constituido. Es más que desacertado pensar la racionalidad humana al margen ya no solo de nuestros juicios normativos, sino de nuestro pensamiento y acción conceptualmente constituida.

Referencias bibliográficas

- Foot, P. (2002). *Bondad Natural. Una visión naturalista de la ética*. Barcelona: Paidós.
- Putnam, H. (1998). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Técno.
- Putnam, H. (2004a). *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Putnam, H. (2004b). La objetividad y la distinción ciencia-ética. en M. Nussbaum y A. Sen, (Eds.). *La calidad de vida*. (pp. 30-45). México: Fondo de Cultura Económica.
- Putnam, H. (2013). *Ética sin ontología*. Barcelona: Alfa Decay S.A.
- Rorty, R. (1996). *¿Esperanza o conocimiento?* Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. México: Taurus.
- Sen, A. (2006). *El valor de la democracia*. Madrid: El viejo topo.



EL HOMBRE QUE SE ENAMORÓ DE SU BÚSQUEDA: DOS ESPÍRITUS, MÚLTIPLES IDENTIDADES.

Bajo Moreno, Paula
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
bajomorenopaula@gmail.com

Resumen

La novela *The Man Who Fell in Love with the Moon*, de Tom Spanbauer, publicada en 1991 y traducida por el español Claudio López de Lamadrid en 1992 como *El hombre que se enamoró de la luna*, es una novela ambientada en Estados Unidos a finales del siglo XIX que relata los avatares en la vida de cuatro personajes, tres adultos y un adolescente, Dellwood Barker, Ida Richelieu, Alma Hatch y Out-in-the-Shed (Afuera-en-el-Cobertizo) o simplemente Shed (Cobertizo), en busca del amor, en el marco de relaciones signadas por el vértigo y el sexo.

La traducción de 1992 de Claudio López de Lamadrid ha debido enfrentar metáforas, motivos poéticos y grandes temas literarios que se alternan, combinan y repiten de forma casi rítmica y se aproximan tanto al poema como a las leyendas antiguas: el *berdaje*, la luna, el círculo de luz, el ojo izquierdo, la maternidad y la paternidad poco convencionales, la dominación racista, el mestizaje, la prostitución, y la miseria, entre otros problemas de traducción.

La inestabilidad territorial, identitaria y temporal (representada en los saltos narrativos de la historia) son síntomas textuales que requieren del estudio de las estrategias utilizadas por López de Lamadrid. El análisis de la traducción literaria desde los bordes culturales puede contribuir a identificar el papel del traductor como mediador intercultural que utiliza estrategias para resaltar u opacar personajes LGBT+ en los textos que traduce. Para este trabajo se utilizarán las herramientas propuestas por Bassnet (1999), Bhabha (1994), y Mazzei (2007) para focalizar el análisis de las estrategias del traductor literario en la encrucijada entre las identidades subrayadas. Asimismo, se revisarán ideas de posicionamiento político del traductor de poscolonial y *queer*. Estas posturas teóricas pueden aplicarse en un paradigma relacional para analizar cuestiones desde el punto de vista de la cultura y el poder.

Palabras clave: traducción marginal, estudios culturales, literatura LGBT, literatura nativa estadounidense, identidades híbridas

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La traducción devenida activismo político: estrategias de intervención”, que iniciamos en 2016 con el aval de la Secretaría de Ciencia y Técnica de esta universidad. Mi propuesta personal para el proyecto aborda la novela “*The Man Who Fell in Love with the Moon*” de Tom Spanbauer y su traducción al español “*El hombre que se enamoró de la luna*” de Claudio López de Lamadrid, de cara al estudio de problemáticas de traducción en la encrucijada de la literatura LGBT+ y la literatura nativa estadounidense. Entendemos que esta presentación propone mostrar el trabajo incipiente que estamos realizando en vistas a lo que será el estudio más profundo de las estrategias utilizadas por López de Lamadrid en el texto meta.

Esta novela fue publicada en 1991 por el estadounidense Spanbauer, hijo de agricultores católicos en una zona predominantemente mormona del Lejano Oeste, y quien durante su juventud mantuvo fuertes vínculos con miembros de pueblos originarios de la tribu Shoshone. Spanbauer es el fundador de la llamada *Escritura Peligrosa*, y que en la actualidad enseña en

su propio taller de escritura de Portland. Según indica Geoffrey Bateman (2006), “el autor ha explorado cuestiones de raza, de violencia y de identidad sexual, a la vez utilizando su estilo único de prosa que lleva a reflexionar y cuestionar la noción adquirida del tiempo, la subjetividad, y la historia”. (Bateman, 2006).

La traducción de 1992 de Claudio López de la Madrid ha debido enfrentar metáforas, motivos poéticos y grandes temas literarios que se alternan, combinan y repiten de forma casi rítmica y se aproximan tanto al poema como a las leyendas antiguas: la luna, el círculo de luz, el ojo izquierdo, la maternidad y la paternidad poco convencionales, la dominación racista, el mestizaje, la prostitución, la miseria, y el *berdaje*.

Evocativa y carnal, la obra relata los avatares de cuatro personajes, tres adultos y un adolescente: Ida Richelieu, Dellwood Barker, Alma Hatch, y Afuera-En-El-Cobertizo (o simplemente Cobertizo), en la búsqueda identitaria de este último. Utiliza la narración en primera persona de Cobertizo, un indio mestizo, bisexual, y sin origen que hilvana sus experiencias con palabras recién aprendidas de un idioma ajeno. La alteridad del indio se enmarca en el Lejano Oeste estadounidense de finales del siglo XIX, una frontera natural durante la expansión del país se refleja, asimismo, en las fronteras de su propia identidad. Desde este locus de alteridad múltiple (sexual y racial) se subrayan los cruces de su identidad híbrida donde la lengua falla y Cobertizo debe aprender a vivir en los espacios en blanco que quedan entre las palabras.

El análisis de la traducción literaria desde los márgenes culturales puede contribuir a identificar el papel subjetivo que cumple el traductor al mediar entre dos culturas, y las estrategias que utiliza para realzar u opacar personajes *queer* en el texto traducido. Con este fin utilizaré las herramientas propuestas por Bassnet (1999), Bhabha (1994), y Mazzei (2007) para focalizar el análisis de las estrategias de López de Lamadrid en la encrucijada entre las identidades subrayadas. Asimismo, revisaré ideas de posicionamiento político del traductor de literatura poscolonial y *queer*.

En la encrucijada de la identidad de Cobertizo

Duivichi-un-Dua es el nombre indio de Afuera-En-El-Cobertizo o simplemente Cobertizo. Es un amerindio mestizo que vive en la ciudad ficticia de Excellent, Idaho, a finales del siglo XIX. Cobertizo es *berdaje*: el tercer sexo según los nativo-americanos. Aunque físicamente tiene sexo masculino, tiene atributos femeninos, y tiene relaciones sexuales con hombres y mujeres. “–B... E... R... D... A... J... E –deletreó Dellwood Barker– significa hombre santo que folla con otros hombres.” (pág. 15). La palabra “*berdache*” o “*berdaje*” tiene una larga y complicada historia. La historiadora Tiffany Rhoades (2016) sostiene que la tradición *berdaje* es una tradición de los nativos americanos que cambian de roles de género.

El cambio de rol de género es la adopción, por diversas razones, de un papel social culturalmente definido que se dictan para el sexo opuesto. Esto significa que un hombre podría adoptar el papel socialmente esperado de la mujer y viceversa. En la tradición *berdaje*, esto era casi siempre un cambio constante. Se conoce a estos individuos como los ‘*dos espíritus*’. El término ‘*dos espíritus*’ suele implicar que un espíritu masculino y otro femenino conviven en el mismo cuerpo. (Rhoades, 2016)

En la primera mitad de la novela, Cobertizo intenta descubrir su identidad. Su madre trabajaba en el hotel del pueblo como prostituta para Ida Richilieu, dueña del burdel y alcaldesa de Excellent. Un vaquero sádico llamado Billy Blizzard viola al joven Cobertizo a punta de pistola, y mata a su madre en la misma noche. Ida Richilieu se hace cargo de Cobertizo, a condición de que sustituya a su madre en el burdel. Cobertizo comienza a trabajar como prostituto tanto para las clientas como para los clientes de Richilieu.

Un día, Cobertizo abandona Excellent y emprende camino hacia el pueblo donde nació su madre, para conocer a la tribu Bannock y así aprender el significado de su nombre en lengua vernácula, Duivichi-un-Dua. En el camino, se encuentra con Dellwood Barker, un hombre blanco que habla con la luna, y que podría ser su padre. Sin embargo, se enamoran profundamente y comienzan una relación sexual.

Al tiempo, los dos se separan para que el joven pueda seguir su camino hacia la tribu Bannock. Allí, el viejo chamán Pluma de Búho, que también es *berdaje*, le revela a Cobertizo que el significado de su nombre es “*Chico de Chicos*”, “*Guy’s guy*” (pág. 210). Al día siguiente, Cobertizo muere a manos de Charles Smith de un disparo al corazón. Pluma de Búho le devuelve la vida, entregando a cambio la propia, con una magia que sólo los *berdajes* poseen. Cobertizo regresa a la vida sabiendo no sólo el significado de su nombre, sino también de su propio poder como *berdaje*.

En la segunda mitad de la novela, Cobertizo vuelve a Excellent, y junto a Ida Richelieu, Dellwood Barker, y una prostituta llamada Alma Hatch, forman una nueva familia. Juntos luchan contra el racismo y la intolerancia de los mormones que se apoderan de la ciudad. Una serie de desgracias dejan a Cobertizo sin la nueva familia que había establecido. Los mormones se han apoderado de Excellent, asesinado a los indios, a los negros, a todos los diferentes de ellos. Cobertizo aprende más sobre su herencia, pero el mundo que conocía se ha ido.

Este libro habla de muchas cosas. De sexo. De odio. De muerte. De vida. Pero sobre todo de historias. Nos muestra el sexo de una forma abierta, sin tapujos ni prejuicios. Directa. El sexo como forma de ganarse la vida. El sexo como placer. El sexo como amor. El sexo que llega al alma. Sexo con hombres y mujeres, gay y heterosexual. Definir la sexualidad de Cobertizo es algo imposible. Además, nos habla del odio originado por las creencias religiosas o el racismo. El miedo a lo desconocido. Cuando uno no se acepta a sí mismo ni a sus impulsos. Cuando no se comprende a otro ser humano. *El hombre que se enamoró de la luna* lleva al lector a cuestionar y a cuestionarse, a tener una nueva mirada sobre la expansión imperialista, sobre culturas e identidades arrasadas por el hombre blanco y las imposiciones sociales que en la actualidad forman parte de la cultura occidental.

La traducción, cruce de saberes

Nuestro proyecto mantiene la mirada en los cruces entre los estudios culturales y los estudios traductológicos y el diálogo de saberes que ambos campos interdisciplinarios suponen, para profundizar nuestra comprensión de la literatura como arma contra los poderes hegemónicos y de la traducción como espacio de militancia. Utilicé las herramientas propuestas por Bassnet (1999), Bhabha (1994), y Mazzei (2007) para focalizar el análisis de la labor del traductor como cancerbero del canon literario.

La crítica de la traducción desde los bordes culturales concita el estudio de cuestiones relativas a las voces de la alteridad y subraya la visibilidad de los traductores (y de las casas editoriales) como factores subjetivos en el proceso de traducción. El análisis ideológico de la traducción literaria desde los bordes culturales puede contribuir a identificar el papel del traductor como mediador intercultural que utiliza estrategias específicas para resaltar u opacar personajes pertenecientes a minorías sexuales y raciales en los textos que traduce.

Cobertizo cubre una amplia gama de minorías: es indio, es *berdaje*, es prostituto, y está inmerso en un ámbito de por sí minoritario: indios de diferentes tribus, chamanes, prostitutas, afro-americanos, mormones, cowboys. El mestizaje de culturas es lo que más me llamó la atención de la obra, puesto que abundan los casos en que el traductor ha debido enfrentarse a las dificultades léxicas y coloquiales.

Para comenzar, nos encontramos frente a un personaje cuya lengua nativa no es el inglés. Spanbauer ha utilizado un lenguaje sencillo, estructuras pedestres, párrafos y oraciones cortas. Podemos apreciar características de la oralidad, y una oralidad con aproximaciones a una gramática no inglesa, algo que en ocasiones se vislumbra ausente en la traducción al español.

A nivel léxico, se puede apreciar en la novela que se emplean palabras de origen amerindio mezcladas con inglés. Palabras como “tybo” (hombre blanco), “tutybo” (hombre negro), y nuestro mismo protagonista Duivichi-un-Dua en su búsqueda por averiguar qué significa su nombre. Estas palabras se mantienen en el texto meta en cada caso. Como afirma la académica inglesa Susan Bassnett (1999) “la mezcla de códigos en una lengua neutral como el inglés sirve para revelar en vez de ocultar la región, la clase, la religión, la raza y el género.

Podrá alertarnos de un registro local, o definir un concepto o término, manteniendo con vida ese matiz indígena” (pág. 47). Sin embargo, ese matiz indígena se mantiene sólo en estos casos léxicos. El traductor no ha logrado efectivamente transmitir la forma de comunicarse de los personajes, que no son hablantes nativos del inglés.

Podemos ver esta estrategia en la oración “White man’s balls no Indian balls a joke.” (pág. 152) que devino de la mano de López de Lamadrid “La broma era que mis huevos son de blanco, no de indio”, una estructura gramatical correcta que posee un verbo conjugado, a diferencia de la oración en inglés. Esto modifica la construcción de personajes, a través de lo que el teórico Antoine Berman (1999) define como la “sistemática de la deformación: una serie de desvíos que deforman e interfieren en la traducción de la letra. Es una analítica negativa, pues intenta mapear las fuerzas que alejan la traducción de su puro designio ético” (pág. 23). Se debe cuestionar la estrategia de López de Lamadrid de limpiar las singularidades sintácticas de la narrativa y, con ello, la imagen exótica que evocan los personajes.

Como afirma Bassnett, la ficción anglo-india conlleva una doble dificultad, porque está escrita en una lengua que en la mayoría de los casos no es la primera lengua del escritor, ni es la lengua de la vida cotidiana de las personas sobre cual las novelas están escritas (Bassnett, 1999). Estas dificultades son las que el traductor debe tener en cuenta a la hora de tomar decisiones en su texto. ¿Acaso es preferible pasar por alto estas rarezas del lenguaje de partida? ¿Qué efecto produciría en los lectores, en cambio, jugar con el tejido sintáctico de la novela? Según Homi K. Bhabha (1994), el estudio de la literatura del mundo puede ser el estudio de las formas en que las diferentes culturas se reconocen a sí mismas a través de sus proyecciones de la “otredad”, de lo ajeno, de lo diferente. “La posición enunciativa de los estudios culturales contemporáneos [...] pretende institucionalizar una variedad de discursos transgresores cuyas estrategias se elaboran alrededor de sitios no-equivalentes de representaciones donde una historia de discriminación y tergiversación es común entre mujeres, negros, homosexuales e inmigrantes” (pág. 9). Es pertinente que el traductor cuestione esta realidad y se cuestione a sí mismo como agente de cambio, para no reproducir en sus textos esta institucionalización de los discursos transgresores, y para no acallar las voces de la alteridad.

A su vez, la crítica de la traducción literaria desde los márgenes culturales promueve el estudio de cuestiones relativas a la otredad, para comprender el rol subjetivo que cumple el traductor a la hora de enfrentarse a dos, o en este caso tres, culturas diferentes.

Atendemos al concepto de alteridad como el posicionamiento de un otro como algo ajeno, diferente, subordinado a lo propio, mientras que lo propio se posiciona a sí mismo como la norma. La norma es lo occidental, lo blanco, lo masculino, lo heterosexual. Debe entenderse entonces el posicionamiento de un Yo Colonialista, y un Otro Colonizado. Y, en palabras de Bhabha (1994), “no es el Yo Colonialista ni el Otro Colonizado, sino la perturbadora distancia entre los dos lo que constituye la figura de la alteridad colonial” (pág. 12). Esta realidad se ve reflejada en la novela de formas muy diversas: al presentar la expansión estadounidense hacia el oeste, de la mano del hombre blanco, que trae consigo la religión mormona, la fiebre del oro, las armas, la devastación de una cultura y una geografía. Es de la mano del hombre blanco y su idiosincrasia que proviene el estigma y la violencia.

La frase “Shit-smelling Injun is a cock-sucking Injun too, huh?” the sheriff said” se convirtió en “-Osea que el indio que huele a mierda es también un indio chupapollas -dijo el sheriff” (pág. 135). A lo largo de la novela se encuentra la palabra *Injun*, un término peyorativo para referirse a los nativo-americanos. En la mayoría de los casos, este término es utilizado por los personajes blancos de la novela para denigrar a los indios, sus pertenencias, sus costumbres, sus actos. Como podemos observar, la traducción de López de Lamadrid no conserva esta característica despectiva del término y la palabra “indio” se utiliza indistintamente tanto para “*indian*” como para “*injun*”. Debemos analizar las implicancias que tiene omitir en la traducción esta desvalorización de las personas amerindias y todo lo relacionado a su cultura. ¿O acaso la identidad del español López de Lamadrid, nacido en un país cuya historia se posiciona del lado colonizador, pone al traductor en la situación de considerar la palabra “indio” como un término en sí despectivo?

En este trabajo intentaré también adentrarme en los problemas de representación de

diferentes identidades sexuales. Como he descrito anteriormente, Cobertizo es *Berdaje*, término que hace referencia a individuos amerindios de “dos espíritus”. Se dice que poseen un espíritu masculino y un espíritu femenino en el mismo cuerpo, y utilizan vestimentas de ambos sexos, así como también cumplen ambos roles dentro de sus sociedades. (Rhoades, 2016).

En la novela, la única palabra que se utiliza para describir a personas y actos *queer* es “berdache”, traducida al español como “*berdaje*”, con algunas excepciones. Hacia el final de la novela, Cobertizo decide volver a lo que queda del hotel de Ida Richelieu:

Me pongo el vestido azul, me pongo la boa de plumas, y las perlas y el brazalet de bisutería. Me pinto los labios de rojo. [...] Me siento en uno de los taburetes de la barra, cruzo las piernas, y me ajusto las medias. [...] Todos los que están en el bar miran. Las mujeres del bar miran. Si son nuevos en el bar, silvarán o le dirán algo al travesti. (pág. 449)

La traducción de López de Lamadrid utiliza la palabra “travesti”, cuando en la versión en inglés, la palabra utilizada es “*faggot*”, un término despectivo para referirse a los hombres gay, si es utilizada por un heterosexual. ¿Pero qué sucede cuando uno se designa a sí mismo con un término de este estilo? Como argumentan Julia Penelope y Susan J. Wolfe (1979),

Los términos que constituyen el vocabulario ‘gay’ sirven a los intereses y las necesidades expresivas de los hombres, y muchos de los términos del argot gay no son exclusivos de contextos gay. De hecho, la mayoría de las palabras son préstamos, que mantienen el significado, del argot de hombres heterosexuales. Hay un sentido especial, sin embargo, en que el llamado lexicón ‘gay’ refleja con precisión nuestra existencia paradójica como marginados (pág. 3).

Debemos considerar que la palabra “*faggot*” y la palabra “travesti” tienen significados y connotaciones diferentes, y no existe una equivalencia funcional entre ambas.

La relación entre el lenguaje y la sexualidad es una de muchas dimensiones que permiten un acercamiento desde diferentes ángulos y el planteamiento de diferentes cuestiones. Sin embargo, según indica el traductor brasileño Cristiano A. Mazzei (2007), aunque tales cuestiones sean relevantes a los estudios de traducción y a la teoría *queer*, “se siguen formulando desde supuestos occidentales, y por ello se apunta a buscar también qué es lo que ocurre en otras partes del mundo, en otras culturas, acerca de cómo se representan las diferentes identidades sexuales” (pág. 33). Cabe plantearse si es o no una estrategia efectiva del traductor la elección de una palabra con una connotación diferente a la del texto fuente. ¿Estamos acaso ante un traductor que considera que todo travesti es un “*faggot*”? ¿O será que López de Lamadrid usa la deformación de la que habla Berman (1999) para diluir el texto? De modo similar, más adelante en la historia, “‘A crazy story told by a crazy old drag queen should only make you wonder,’ I say”. Esta oración se tradujo al español como “–Una historia loca contada por una vieja loca tedaría que haceros pensar –les digo” (pág. 352). En este caso, hay una omisión del término “*drag queen*”, un hombre que se viste, se maquilla y actúa como una mujer de rasgos exagerados. Debemos preguntarnos por qué López de Lamadrid decidió omitir “*drag queen*” de su traducción. Como advierte Judith Butler (1993),

Cuando se trata de hombres vestidos y maquillados como mujeres, lo que se da es la desestabilización del género mismo, una desestabilización que ha sido desnaturalizada y que pone en tela de juicio las pretensiones de normatividad y originalidad a través de las cuales a veces opera la opresión sexual y de género (pág. 44).

Esto no es un detalle omisible, y sin embargo no se presenta en la versión en español, y debemos cuestionar qué implicancias tiene tal omisión.

Investigar el rol de la traducción en el proceso de formación de identidad para las personas *queer* parece un área productiva, indagar sobre cómo las culturas de las minorías sexuales son capaces de acceder a textos foráneos que los ayudan a identificar o disentir con lo foráneo, en especial cuando tales sexualidades están muy marginalizadas en sus culturas locales. Es relevante advertir que modificar u omitir los términos relacionados a una identidad es equivalente a opacar esa identidad y acallar su voz.

Conclusión

El hombre que se enamoró de la luna posee una amplia diversidad de identidades minoritarias: nativo-americanos, *berdajes*, prostitutas y prostítuos, afroamericanos, y mormones, lo que despierta el interés sobre la creación de personajes diversos a través de la traducción.

La traducción literaria desde los márgenes culturales en ocasiones desconoce las identidades que están en juego, y su intención de salir de esos márgenes. También se desconoce a sí misma como un espacio de movilización contra las “literaturas del opresor” (Bhabha, 1994). Nuestra propuesta ante esta realidad es visibilizar al traductor como factor subjetivo en la representación de estas literaturas, de estas culturas, y de esas identidades.

Entendemos que esta presentación propone mostrar el trabajo incipiente que estamos realizando en vistas a lo que será el estudio más profundo de las estrategias utilizadas por el traductor de la obra. Algunas de las preguntas que continuarán guiando nuestra investigación son: ¿Cuáles son las herramientas de los estudios culturales aplicables al estudio de la traducción? ¿Cómo interactúan los discursos de opresión y dominación en la agenda del traductor? ¿En qué medida se afecta el texto marginal cuando se lo traduce desde el discurso del opresor en lugar del discurso del oprimido? ¿Cuáles son las estrategias utilizadas con mayor frecuencia en la traducción marginal?

Aquí comenzamos a vislumbrar cómo los estudios de traducción requieren una forma de investigación y análisis que altere las divisiones que existen entre disciplinas. Y es que para dar sentido a la fuerza interpretativa de una traducción es necesario no sólo estar versado en dos lenguas, sino también en dos culturas, con historias diferentes, con tradiciones literarias diferentes.

Referencias Bibliográficas

- Bassnett, S. (1999). *Traducción Poscolonial*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Bateman, G. W. (2006). *GLBTQ ARCHIVE*. Obtenido de [glbtqarchive.com](http://www.glbqtarchive.com): http://www.glbqtarchive.com/literature/spanbauer_t_L.pdf
- Berman, A. (1999). *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*. (I. Rodríguez, Trad.) París: Dedalus.
- Bhabha, H. K. (1994). *El lugar de la cultura*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Nueva York: Routledge.
- Mazzei, C. A. (2007). *Queering Translation Studies*. University of Massachusetts. Massachusetts: University of Massachusetts Amherst. Obtenido de <http://scholarworks.umass.edu/theses/44>
- Penelope, J., & Wolfe, S. J. (1979). *Argot sexista y la comunidad gay: tú también eres?* Michigan: Women's Studies Program, University of Michigan.
- Rhoades, T. (22 de septiembre de 2016). *Owlcation*. Recuperado el 9 de octubre de 2016, de [Owlcation.com](https://owlcation.com/social-sciences/Native-American-Berdache-Tradition): <https://owlcation.com/social-sciences/Native-American-Berdache-Tradition>
- Spanbauer, T. (1991). *El hombre que se enamoró de la luna*. (C. L. Lamadrid, Trad.) Nueva York, Estados Unidos: Atlantic Monthly Press.

LOS EXTRANJERISMOS EN EL PORTUGUÉS BRASILEÑO: NOTAS SOBRE UNA POLÉMICA

Ballesteros, Alejandro
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
alejandroballesteros@yahoo.com

Resumen

El discurso social brasileño sobre la lengua se caracteriza por la productividad de las polémicas que suele presentar. Una de ellas es la referida a los extranjerismos, con posiciones lingüísticas y políticas encontradas respecto de la lengua nacional y sus relaciones con otras lenguas. El punto más destacado de esta polémica giró en torno al proyecto de ley 1676/1999, de autoría del entonces diputado federal Aldo Rebelo, para la promoción, protección y defensa del portugués y para la regulación del uso de palabras provenientes de lenguas extranjeras –especialmente del inglés– en todo el territorio brasileño. El proyecto, que no llegó a convertirse en ley, despertó múltiples manifestaciones de lingüistas de universidades brasileñas que vieron desatendido el campo de su saber experto sobre la lengua. Como resultado de la polémica desatada quedaron dos libros de relevancia para la comprensión del discurso social brasileño sobre la lengua y para la aproximación al posicionamiento glotopolítico de muchos de los lingüistas brasileños más destacados respecto de una problemática a la vez académica y social, lingüística y política, institucional y nacional. Esos libros son *Estrangeirismos. Guerras em torno da língua* (2001), organizado por Carlos Alberto Faraco, y *A linguística que nos faz falhar. Investigação crítica* (2004), organizado por Fábio Lopes da Silva y Kanavillil Rajagopalan. Nos proponemos centrarnos en el posicionamiento lingüístico y político de los organizadores de esos dos libros focalizando dos cuestiones: 1) la relación entre lengua y nación y 2) la relación entre los lingüistas y quienes no tienen un conocimiento experto sobre la lengua. Los resultados de nuestra aproximación a los dos libros mencionados procuran destacar cómo en la polémica sobre los extranjerismos en Brasil se imbrican el territorio de la lengua y el territorio de la nación, de qué manera la discursividad social sobre la lengua se abre a la recepción de lo extranjero al tiempo que lo registra como amenaza y, finalmente, cómo la relevancia social de la lingüística y de los lingüistas al mismo tiempo se afirma y es cuestionada desde su propia práctica disciplinar.

Palabras clave: extranjerismos, portugués brasileño, discurso social, lingüística

Introducción

El discurso social brasileño sobre la lengua se caracteriza por la productividad de las polémicas que suele presentar, particularmente respecto de la defensa de la norma lingüística, la estigmatización de los usos que se apartan de ella y los intentos regulatorios de la interacción lingüística misma de los hablantes. La emergencia de estos tópicos generalmente muestra el enfrentamiento entre posiciones prescriptivas impregnadas de fuerte preconceito lingüístico y posiciones de base científica, de descripción de la lengua fundada en el relevamiento y el análisis de datos empíricos y con sustento teórico explícito, además de, muchas veces, con una actitud combativa, reivindicadora de trazos lingüísticos socialmente estigmatizados.

La noción de “preconceito lingüístico” es corriente desde la publicación de *O preconceito linguístico. O que é, como se faz* (1999) de Marcos Bagno, reeditado por su autor como nuevo libro, con ampliaciones y modificaciones diversas, en 2015. En apretada síntesis, lo que define el preconceito lingüístico es la repetición de lugares comunes acerca de lo que es

correcto y lo que es incorrecto en la lengua, sin tomar en cuenta el enorme trabajo descriptivo realizado en las últimas décadas por la sociolingüística brasileña y, más recientemente, por la gramática descriptiva del portugués brasileño (Perini, 2010; Castilho, 2010; Bagno, 2012). Lo distingue, además, que nunca es solo preconceito lingüístico, sino también y básicamente preconceito social: ciertos usos lingüísticos son estigmatizados porque los hablantes que los ostentan son socialmente estigmatizados, al tiempo que los usos prestigiados son los de las franjas sociales históricamente más acomodadas. En el caso que nos ocupa, la polémica sobre los extranjerismos, el preconceito se hace presente en el desconocimiento de las condiciones de vida normales de las lenguas, que siempre están en contacto con otras lenguas en una determinada situación geopolítica, y en el intento regulatorio de la circulación social de vocablos extranjeros, en particular los provenientes del inglés. En la polémica se suma, además, la frecuente asociación entre defensa de la lengua nacional y defensa de la nación, además de cuestiones relativas a la identidad cultural y nacional.

Los extranjerismos son de incorporación rápida y de circulación abundante en el portugués brasileño. La adaptación fonética al portugués, además de razones culturales, favorecen esa incorporación y circulación. El punto más destacado de la polémica sobre los extranjerismos giró en torno al proyecto de ley 1676/1999, de autoría del entonces diputado federal Aldo Rebelo, para la promoción, protección y defensa del portugués y para la regulación del uso de palabras provenientes de lenguas extranjeras, y en particular del inglés, en todo el territorio brasileño. El proyecto, que quedó conocido por el nombre de su impulsor y que no llegó a convertirse en ley, despertó múltiples manifestaciones de lingüistas de universidades brasileñas que en general declararon ver desatendido el campo de su saber experto sobre la lengua en un momento que requería que ese saber fuese tomado en consideración.

El proyecto de ley del diputado Aldo Rebelo (reproducido como anexo en Faraco, 2001: 177-181), después de declarar con base en la Constitución Federal que la “lengua portuguesa” es el idioma oficial de la República Federativa de Brasil y que constituye un bien de naturaleza inmaterial integrante del patrimonio cultural brasileño, afirma que esa lengua es un elemento de integración nacional, que es necesaria para la definición de la soberanía de Brasil como nación y que a la Academia Brasileira de Letras corresponde el papel de ser su guardiana. Vemos aquí la enunciación de un vínculo fuerte entre lengua y nación y una afirmación categórica de la necesidad de custodiar la lengua como se lo hace con la nación, con la implícita identificación de las fronteras territoriales con las fronteras lingüísticas. Avanzando en su articulado, el proyecto declara que el uso de palabras o expresiones extranjeras será considerado lesivo para el patrimonio cultural brasileño y punible en forma de ley y prevé sanciones administrativas, tanto para personas físicas o jurídicas, como públicas y privadas. La reacción de los lingüistas brasileños fue inmediata y por diversos medios; una de las acciones de mayor impacto fue un breve y contundente requerimiento de los lingüistas dirigido al senado de la República; ese texto (reproducido como anexo en Faraco, 2001: 187-188), firmado por quienes en ese momento ocupaban las presidencias de la ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), de la ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) y de la ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras y Linguística), destaca la necesidad de definir una política lingüística nacional al tiempo que subraya los defectos del proyecto de ley 1676/1999, además de los peligros que conlleva. Así, los lingüistas brasileños cuestionan la repetición del mito de la unidad lingüística brasileña, que constituye una de las bases del preconceito lingüístico que impera en el país, objetan la restricción del derecho a la expresión de la diversidad de etnias que componen la sociedad brasileña –multiétnica y multilingüe–, la interferencia negativa en procesos normales de expansión del vocabulario, la atribución inadecuada de funciones a la Academia Brasileira de Letras y el desconocimiento de cuáles son las instituciones que efectivamente aportan al conocimiento sistemático del portugués brasileño. Concluyen que el proyecto de ley traería perjuicios a la cultura lingüística del país y solicitan ser oídos en audiencia pública.

Como resultado de la polémica desatada quedaron, entre otras producciones discursivas, dos libros de enorme importancia para la comprensión del discurso social brasileño sobre la lengua y para la aproximación al posicionamiento glotopolítico de muchos de los lingüistas brasileños más destacados respecto de una problemática a la vez académica y social, lingüística y política, institucional y nacional. Esos libros son *Estrangeirismos. Guerras em torno da língua* (2001), organizado por Carlos Alberto Faraco, y *A linguística que nos faz falhar. Investigação crítica* (2004), organizado por Fábio Lopes da Silva y Kanavillil Rajagopalan. Nos proponemos centrarnos en el posicionamiento lingüístico y político de los organizadores de esos dos libros focalizando dos cuestiones: 1) la relación entre lengua y nación y 2) la relación de los lingüistas con quienes no tienen un conocimiento experto sobre la lengua, o en términos de Rajagopalan (2003: 129-135), la relación entre el lingüista y el lego.

Los dos libros pueden a su vez ser leídos, así como toda la polémica misma, en el campo de problemas de la glotopolítica. Guespin y Marcellesi (1986), sin descartar denominaciones como “política lingüística” o “planificación lingüística”, proponen el término “glotopolítica” para superar la oposición entre lengua y habla y para referir a las representaciones y las acciones –tanto si son deliberadas y explícitas como si no lo son– de una determinada sociedad sobre el lenguaje y para abarcar la totalidad de los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político. Estos autores destacan la necesidad de políticas que tiendan a cuestionar certezas acerca de la lengua a fin de generar reflexión y debate sobre ella. De este modo, destacan, se puede favorecer una política democrática de la lengua, puesto que las medidas que atañen a la lengua solo son eficaces si cuentan con la convicción de los hablantes. El conocimiento lingüístico aporta a los hablantes la libertad y los fundamentos necesarios para tales medidas, por ello se vuelven necesarias acciones de difusión del conocimiento experto. En este punto se vuelve relevante el rol glotopolítico del lingüista, de quien es deseable que sea consciente de las implicancias sociopolíticas de su tarea descriptiva y teórica, además de actuar contra preconcepciones –incluidos los de los propios lingüistas– y avanzar en el conocimiento de la variación y el cambio lingüísticos. Subrayan Guespin y Marcellesi la doble determinación entre lengua y sociedad: la lengua actúa sobre la sociedad en la identificación lingüística, por ejemplo, al tiempo que la sociedad actúa sobre la lengua en la planificación lingüística o en el establecimiento de una norma o de un estándar lingüístico o en las decisiones respecto de lenguas o variedades minorizadas, por ejemplo, todos procesos en los que la lengua requiere de una serie de instancias que son del orden de lo político.

En la polémica de los extranjerismos que venimos refiriendo es clave la intersección de lo lingüístico y lo político. Por un lado puede observarse, por ejemplo, la clara definición política de la lengua en el proyecto de ley, la asociación directa entre lengua e identidad nacional, entre cuerpo lingüístico, cuerpo social y cuerpo de la nación, con un evidente borramiento de diferencias lingüísticas y sociales en el intento de presentar a la nación como una unidad homogénea. El intento de intervención que el proyecto de ley propone, a su vez, desconsidera la necesaria adhesión de los hablantes, cuya actividad discursiva aspira a legislar. Por su parte, las asociaciones de lingüistas reclaman, y ofrecen, la difusión de un saber experto sobre la lengua, y dan al mismo tiempo por hecho que los hablantes adherirán a esa difusión, sin prever, por ejemplo, que puedan resistirse a un cuestionamiento de sus ideas naturalizadas sobre la lengua. Sobre estas problemáticas, los organizadores de los dos libros que nos proponemos considerar brevemente despliegan argumentos que los diferencian.

El libro organizado por Faraco busca destacar ya desde su título el posicionamiento político que los extranjerismos provocan con su mera existencia al colocar enfrentados a quienes quieren defender la pretendida pureza de la lengua, asociada con la independencia cultural de una nación, y a quienes por el contrario defienden el derecho de los hablantes a cambiar la lengua. La compilación se orienta a sostener que la lengua simplemente cambia –en el caso particular estudiado, por la incorporación de extranjerismos–, sin que ello implique peligro de pérdida de su identidad ni de la soberanía nacional sino, por el contrario, garantizando la vitalidad de la lengua al adaptarse a las necesidades de los

hablantes en un mundo que también cambia. El aislamiento proteccionista de la lengua – además de ser poco factible– pondría en riesgo esa vitalidad. De este modo, la visión científica de los lingüistas pone en perspectiva el mito de la pureza lingüística y muestra que ciencia y política se entrelazan a propósito de la lengua.

Por su parte, el libro de Lopes da Silva y Rajagopalan tiene una historia curiosa en relación con el tema mismo de la relación del portugués con el inglés, puesto que su punto de partida es un artículo publicado inicialmente por Rajagopalan en inglés en la revista *Journal of Language and Politics*, en el año 2002, sobre la polémica generada por el proyecto de Aldo Rebelo. Para el libro de 2004 ese artículo fue traducido al portugués y enviado a quienes – lingüistas, políticos, periodistas, personas no especializadas en lingüística– tuvieron participación en la polémica, incluido el propio autor del proyecto de ley, para que escribieran una respuesta, de la que a su vez Rajagopalan daría una devolución. Así, el libro se compone del artículo traducido, seguido de las respuestas recibidas y, por último, de un nuevo texto de Rajagopalan.

Desde la lingüística crítica, Rajagopalan trae a la discusión una idea que no había sido planteada antes: la necesidad de tomar en cuenta la opinión del lego –es decir, del no especialista en lingüística– sobre cuestiones de lengua, concretamente en este caso sobre la lengua nacional y su relación con las lenguas extranjeras. Defiende también que los lingüistas precisan propiciar el diálogo con el lego desde una modalidad que no sea la divulgación de un saber experto desde un lugar de superioridad, para lo cual, agrega, la lingüística precisa rever su mandato fundador de construir su saber de espaldas a las representaciones sociales sobre la lengua.

La relación entre lengua y nación

Faraco destaca que el sintagma “guerras en torno de la lengua” en el título del volumen que compila y del artículo de su autoría que incluye en él obedece a la intención de destacar los enfrentamientos que la noción misma de lengua supone. Destaca que la lengua está circundada y atravesada por innumerables discursos y que la delimitación de lo que se entiende por lengua, tanto en el interior de la actividad científica como fuera de ella, resulta de prácticas discursivas complejas y heterogéneas, que tanto pueden complementarse e iluminarse entre ellas como contradecirse y rechazarse unas a otras. Escribe: “[...] A esses encontros e confrontos podemos atribuir a denominação de guerras discursivas em torno da língua” (Faraco, 2001: 38). A criterio de Faraco, el proyecto de ley de Aldo Rebelo y las voces que se hicieron oír a favor de él, a pesar de las buenas intenciones que puedan reconocérseles, muestran lo peor del discurso social sobre la lengua en Brasil, un discurso marcado por la xenofobia, el nacionalismo y el autoritarismo, al punto de que no duda en compararlo con casos históricos como la legislación lingüística de Franco en España y de Mussolini en Italia. Afirma: “Há, no projeto, um indisfarçável desejo de controle social da pior espécie, daquele que, ignorando a heterogeneidade, e a dinâmica da vida cultural, quer impor o homogêneo e o único” (Faraco, 2001: 45). Vemos así que las “guerras discursivas” a que refiere el autor no solo comprenden cuestiones lingüísticas, ni tampoco solo de política lingüística, sino que implican nociones de cómo se entiende la cultura nacional, y en última instancia a la nación, y su relación con otras naciones.

Observamos, entonces, que en la letra del proyecto de ley sobre los extranjerismos está presupuesta no solo la pureza de la lengua nacional sino también de la nación misma, en términos no solo lingüísticos sino también de etnia, además de presuponer el desconocimiento de la diversidad cultural de la nación y de su interacción con otras naciones y otras lenguas. El mito de la unidad, de la homogeneidad, de la ausencia de conflictos de orden lingüístico, cultural y social, unido al deseo de control de las fuerzas que puedan favorecer el contacto y la diversidad, cuentan entre las razones que el proyecto de ley apoya y a la vez lo sustentan. En la discursividad social de la que el proyecto de ley surge, el contacto del portugués –concebido a su vez como una continuidad sin rupturas del portugués europeo– con otras lenguas es evaluado como un peligro para la lengua nacional y para la nación, a las que se desea preservar puras, homogéneas e incontaminadas.

Los argumentos del proyecto de ley y de su justificativa en contra de la “invasión” del portugués por el inglés norteamericano como consecuencia de la globalización no deben impedir dimensionar los postulados de pureza, homogeneidad y ausencia de conflictos culturales y sociales. Como fue señalado en su momento por diversos lingüistas brasileños, el fortalecimiento del portugués en Brasil, meta en sí deseable, no pasa por la defensa de la lengua de una supuesta invasión extranjera, sino por políticas educativas y económicas, entre otros muchos factores, que puedan posicionar al país de otra forma tanto en su interior como en el orden internacional.

Pasando al libro organizado por Lopes da Silva y Rajagopalan, haremos solo algunas referencias al texto de Rajagopalan, “Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão”, que abre el volumen y que trae al debate la relación entre lengua y nación ya desde su título. La lingüística que nos abandonó o no nos sirvió, o no supimos usar, es para Rajagopalan aquella que no puede dar respuesta convincente a las representaciones sociales de la lengua que la ven como una bandera patriótica, con todo lo que tales banderas suelen mover en un pueblo. Ante tales representaciones sociales, la respuesta de los lingüistas no ha de ser, argumenta Rajagopalan, simplemente señalar lo equivocadas que aquellas están; por el contrario, la situación demanda un diálogo, una interacción con el lego que a lingüística le cuesta entablar.

Rajagopalan (2004: 14-16) observa que la presencia en el portugués de extranjerismos procedentes del inglés es desigual en los distintos dominios de la cultura, en algunos de los cuales ha acontecido literalmente una incorporación masiva que se ha resistido a sus posibles equivalentes vernaculares: tal es el caso del vocabulario asociado a internet y a la tecnología computacional. El autor toma en consideración cuestiones geopolíticas, resalta etapas de las relaciones internacionales entre Brasil y Estados Unidos, destaca que las clases media y alta brasileñas se han mostrado marcadamente sensibles, aunque ambivalentes, a las relaciones Norte-Sur y prefieren verse en una relación de continuidad con Europa. La ambivalencia se da en que, al tiempo que abrazan la expansión del inglés, la ven como una posible amenaza a la propia sobrevivencia del portugués en Brasil y a la misma identidad nacional. Escribe el autor:

[...] mais e mais pessoas ficam alarmadas com a perspectiva de o português perder sua identidade em função da incessante anglicização, dos empréstimos linguísticos massivos e do uso indiscriminado do inglês, mesmo onde a utilização do vernáculo poderia perfeitamente dar conta do recado. Em certos círculos, essa situação pode mesmo degenerar em histeria de massa, até porque os sentimentos mais ardentes estão sendo o tempo todo fomentados por uma mídia sedenta de notícias e por um punhado de entusiastas bem-intencionados, mas mal aconselhados. (Rajagopalan, 2004: 16)

En el marco de esa discursividad social señalada por Rajagopalan surge y se inserta el proyecto de ley de Aldo Rebelo, y allí obtiene sus adhesiones y sus rechazos. El texto de Rajagopalan es no solo lúcido sino complejo, porque juega –por ejemplo– con diferentes posiciones del enunciador respecto de la problemática tratada: por momentos parece adherir a la idea de planificación lingüística prevista en el proyecto de ley, y en otros momentos adopta un posicionamiento claramente adverso a él por los peligros que implica en su modo de entender la lengua y la cultura, la diversidad y el dinamismo tanto de la lengua cuanto de la cultura y la sociedad. El riesgo es el deslizamiento que se produce entre purismo lingüístico y purismo étnico y homogeneidad cultural. Rajagopalan (2004: 31) señala diversos casos de acción de políticas lingüísticas en defensa de la lengua nacional respecto de influencias extranjeras; menciona casos en la España franquista, en la Italia fascista, en la Alemania nazi, en el Brasil del siglo XIX, casos recientes en Francia y en Estados Unidos; observa que el estandarte de la lengua es levantado como afirmación de la nacionalidad y la integridad nacional cada vez que hay una supuesta amenaza externa. Destaca: “Um grande número de estudiosos observou que aqueles que reúnem forças para promover uma língua nacional contra supostas ameaças externas frequentemente fazem reivindicações em nome da linguagem que ignoram olímpicamente as mais bem documentadas evidências [...]” (Rajagopalan, 2004: 32).

En ese punto es donde se vuelve necesaria la intervención de los lingüistas, aunque con modalidades que aun la lingüística no ha podido definir más allá de los intentos de divulgación de su saber experto y de reclamar que su voz sea tomada en cuenta.

La relación entre lingüistas y legos

La polémica de los extranjerismos desatada en torno al proyecto de ley de Aldo Rebelo mostró el abismo que existe entre los lingüistas y no lingüistas en sus representaciones y en su discurso sobre la lengua, la ausencia total de diálogo entre el saber experto sobre la lengua y lo que el sentido común dice sobre ella. Faraco observa al respecto un claro antagonismo y afirma respecto de Brasil que: “[...] as pessoas em geral não têm acesso a uma crítica ao dizer mítico sobre a língua e este, então, continua a reinar soberano. Em termos de língua, ainda vivemos numa fase pré-científica e, portanto, dogmática e obscurantista” (Faraco, 2001: 39). Subraya que, a pesar de su enorme producción descriptiva y crítica, la lingüística y los lingüistas permanecen invisibles e inaudibles para la sociedad brasileña en general. En ese sentido, un efecto inesperado y positivo del proyecto de ley fue el de poner a los lingüistas en pié de guerra para hacer oír el discurso científico sobre la lengua (Faraco, 2001: 46). La cuestión de la lengua, quedó en evidencia, no es apenas una cuestión lingüística sino también política. Escribe Faraco (2001: 47): “Aos linguistas, coloca-se o desafio de trabalharem essas questões fundamentalmente políticas e de buscarem meios para projetar sua voz, contribuindo, assim, para a instauração de uma necessária guerra cultural entre os discursos que dizem a língua no Brasil.”

A pesar del énfasis en la ineludible dimensión política del hacer científico del lingüista, puede observarse en Faraco que el acercamiento entre los lingüistas y la sociedad en general ha de venir por el lado del reclamo de los lingüistas para que su voz sea escuchada y su saber tomado en cuenta, como de hecho en alguna medida consiguieron, en parte gracias al libro del propio Faraco, en el debate parlamentario del proyecto de ley de Aldo Rebelo. Es decir, el aporte de los lingüistas ha de canalizarse en el decir a la sociedad en general que no sabe qué es y cuáles son las condiciones de vida de una lengua y de ofrecerle, consecuentemente, una difusión de un saber científico experto sobre el asunto.

Rajagopalan va más allá y ve que lo que está en juego es la supervivencia misma de la lingüística, de su relevancia social, y la necesidad de que los lingüistas revean los mandatos fundadores de la lingüística, que se constituyó como ciencia rechazando el sentido común y desinteresándose de las representaciones sociales no científicas sobre la lengua. Escribe:

É precisamente por causa de sua decisão prévia de distanciar-se do pensamento das pessoas comuns que muitos linguistas ficam completamente perdidos quando convocados a abordar problemas de relevância e urgência social e política [...] Em outras palavras, os linguistas teoricamente orientados gostariam, ao que parece, de ter duas coisas: de um lado, estão prontos a negar que seus empreendimentos tenham qualquer vínculo com o modo como os falantes, individual ou coletivamente, vivem sua realidade cultural e linguística; de outro, eles querem que todos aceitem que as preocupações práticas que envolvam a linguagem tenham que se basear no que eles, os teóricos, dizem sobre o tema – a despeito de sua alegre despreocupação diante de qualquer assunto de ordem prática [...] (Rajagopalan, 2004: 34).

En el juego enunciativo propio de su texto, Rajagopalan refiere en el segmento arriba transcrito a “los lingüistas”, colocándolos como una tercera persona. Párrafos más adelante refiere al mismo colectivo profesional como “nosotros, lingüistas” y defiende la necesidad de una mirada crítica:

O único modo pelo qual nós, linguistas, podemos contribuir para os temas práticos que envolvam a linguagem é adotar um olhar crítico diante de nossa própria prática. Nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos ou omissão, não nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem. (Rajagopalan, 2004: 35).

HACIA UN ANÁLISIS DE LA TIPOLOGÍA DE LOS CONTACTOS CULTURALES STEFANO DE MARÍA TERESA ANDRUETTO (2015)

Bracamonte, Jimena
SECyT-Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
bracamontejimena@hotmail.com

Resumen

Las catástrofes humanas desencadenadas por las guerras mundiales hicieron que los hombres aprendieran a vivir en un contexto en el que tortura, hambre, exilio y matanza adquirirían una cotidianeidad que borraba dejos de sorpresa. Los cambios a nivel mundial generaron grandes flujos migratorios desde Europa hacia América, las personas huían de la pobreza que agobiaba prácticamente a toda la población mundial y, en medio de esa situación, los países que brindaban asilo a inmigrantes se veían favorecidos por el incremento de la mano de obra. Diversos lenguajes del arte, en general, y la literatura, en particular, han hecho de la inmigración del siglo xx un tópico productivo para la obra de escritores argentinos, particularmente nos interesa *Stefano*, novela de María Teresa Andruetto. Diversas situaciones que vive el personaje facilitan la introducción de voces espacios y tiempo que colocan al lector en un rol activo que facilita la reconstrucción de la trama y la reubicación permanente en las historias yuxtapuestas durante un viaje constante y lleno de interrogantes, algunos nos pueden servir como motor de arranque para nuestro recorrido analítico: ¿todos los diálogos entre culturas son conflictivos? ¿No es posible encontrar, en la literatura, casos en los que los personajes se conviertan en traductores de su tiempo e intérpretes de la realidad en la que viven? ¿Estos personajes se adecuan, en cierto modo, a la cultura que los recibe y logran vivir lo propio y lo ajeno como parte de la nueva vida? ¿Los inmigrantes experimentan una especie de resignación por lo que se les es dado? ¿Qué lecturas hacen de nuestra cultura e idiosincrasia? Con el objeto de responder a estos cuestionamientos (o, al menos, de arrojar otros nuevos que direccionen recorridos de lectura) nos hemos propuesto analizar la figura del inmigrante: *Stefano* y, para ello, recurrimos al campo de la semiótica de la cultura y a la noción de “zona de contacto” (Pratt) puesto que nos permite situarnos en un locus de enunciación afinado en el sitio mismo donde se dan los contactos culturales. Para abordar la obra hemos establecido cinco “zonas de contacto” que vivencia Stefano: 1) en el puerto de Génova y en el barco en el que viaja; 2) en el hotel de inmigrantes y puerto de Buenos Aires; 3) en Montenevras; 4) mientras trabaja en el Circo de Juárez; y, 5) En Rosario, su destino final. El relato del viaje del joven Stefano nos permite construir configuraciones culturales del desplazamiento y, también, generar una “actitud textual” (Said) propia del género que Andruetto se dispone a recrear: dicho de otro modo, la escritura se plasma de representaciones en su espacio a través de diversas voces en movimiento. El viaje supone así el desprendimiento de lo propio para salir al encuentro con el Otro, con la extranjería tanto topográfica y social, dando cuenta de que uno de los problemas principales dentro de la novela es el carácter errante de este adolescente que no pertenece a ningún lugar y debe viajar para encontrar su destino.

Palabras clave: semiótica de la cultura- zona de contacto- inmigración- frontera.

¿Qué quieres?, dijo, ¿lo blanco o lo amarillo?

Yo dije: Lo amarillo.

Y ella guardó la clara para otra comida. (Andruetto, 2015: 39)

Introducción

Para Hobsbawm (1998) el siglo xx es considerado como “la época de la guerra total” (1998:29) por el hecho de que dicho período no puede ser disociado de los trascendentes conflictos bélicos que lo marcaron. Principalmente, la connotación de la etiqueta que este autor aplica al nombrado período de tiempo adopta denotada importancia debido a que el último antecedente de guerras, donde se diera la participación de las grandes potencias mundiales o, cuanto menos, de algunas de ellas, distaba aproximadamente de cien años. Al hablar en particular de potencias nos referimos, naturalmente, por un lado, a las europeas: Gran Bretaña, Francia, Rusia, Austria - Hungría, Alemania e Italia; y por otro, a Estados Unidos y Japón. Sin embargo, cabe aclarar que, en todos los casos, es sabido ya que voluntaria o involuntariamente los estados independientes estuvieron involucrados de una forma u otra.

Atravesadas por cuestiones de poder que mixturaban lo político y lo económico, las Guerras Mundiales debían ganarse sin importar las vidas humanas perdidas ni las consecuencias sociales generadas. “Era un objetivo absurdo y destructivo que arruinó tanto a los vencedores como a los vencidos. Precipitó a los países derrotados en la revolución y a los vencedores en la bancarrota y el agotamiento material.” (Hobsbawm, 1998: 38)

Las catástrofes humanas desencadenadas por las guerras hicieron que los hombres aprendieran a vivir en un contexto en el que tortura, hambre, exilio y matanza adquiría una cotidianeidad que borraba dejos de sorpresa. Los cambios a nivel mundial generaron grandes flujos migratorios desde Europa hacia América, las personas huían de la pobreza que agobiaba prácticamente a toda la población mundial y, en medio de esa situación, los países que brindaban asilo a inmigrantes se veían favorecidos por el incremento de la mano de obra.

Nuestro país no estuvo al margen de esa vorágine mundial sino que más bien, desde tiempos anteriores, los aires de recepción de inmigrantes ya comenzaban a sentirse desde la segunda mitad del siglo anterior, más precisamente desde los albores de la construcción del modelo político del Estado argentino. El primer guiño de la Argentina a la cultura de la migración puede verse claramente manifestado tanto desde las fuentes empleadas para la creación de la Constitución Nacional como por la tónica adoptada por los convencionales constituyentes que participaron en su redacción en el año 1853. Con esto, nos referimos respectivamente a las directrices trazadas en nuestra Carta Magna por las denominadas “*Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina*” de Juan Bautista Alberdi y a la famosa “cláusula del progreso” plasmada en el Artículo 20 de la codificación del citado ordenamiento jurídico. Dicha disposición prevé que:

Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes. No están obligados a admitir la ciudadanía, ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias. Obtienen nacionalización residiendo dos años continuos en la Nación; pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios a la República.

En el mismo sentido, otra forma de instaurar la política de nuestro país con respecto a la inmigración de extranjeros, que se desprende de la Constitución, ha sido la llamada “Ley Avellaneda” n° 817 del año 1876. Esta normativa prevé, en general, cuestiones vinculadas a: las autoridades competentes para la regulación de la inmigración en la Argentina, tanto en el territorio nacional como en el extranjero; oficinas de trabajo a lo largo del país; la concepción

del ciudadano inmigrante, sus derechos y obligaciones; embarco y desembarco de los extranjeros arribados a la Nación; partidas presupuestarias; distribución de tierras para la explotación de la actividad agrícola – ganadera; formación de colonias; entre otros fines.

Es por ello que podemos afirmar que las políticas generales de nuestro país han sido direccionadas hacia el horizonte de la inmigración como forma de lograr el crecimiento y fortalecimiento del pueblo argentino. Esto fue posible gracias al aprovechamiento de los recursos y bondades que el Estado poseía en contraste con la escasez que se vivía en algunos pueblos de Europa.

A pesar de lo prometedor de este panorama, la realidad de algunos inmigrantes distó mucho de la idea principal que los traía: “hacer la América”, es decir, trabajar y ganar mucho dinero para volver ricos a sus patrias o, en su defecto, traer a sus familiares. La realidad los obligó a trabajar mucho, pero pocos lograron enriquecerse; la gran mayoría se estableció en el país sin la mínima posibilidad de retorno. Independientemente de las distancias entre discurso y acciones, sabemos que la llegada de los inmigrantes en el siglo xx modificó al Estado y contribuyó al crecimiento tanto demográfico como económico.

En el ámbito de la literatura, la inmigración del siglo xx se ha vuelto un tópico productivo para la obra de escritores argentinos: *Letargo* de Perla Suez (2000); *El mar que nos trajo* de Griselda Gambaro (2002); *Oscuramente fuerte es la vida* de Antonio Dal Massetto (1998); *Luz de crueldades provincianas* de Héctor Tizón (1995) y *Stefano* de María Teresa Andruetto (2012), entre otras.

En este trabajo, la obra que nos servirá de corpus es *Stefano* (2015 [2012]), la historia de un joven piamontés que abandona a su tierra y a su madre en búsqueda de un sueño del otro lado del océano, en la Argentina. Un viaje, un niño que se convierte en hombre, personas de diferentes lugares del mundo y una promesa que marcará su futuro atraviesan esta obra donde el sueño del “hacer la América” en la Argentina.

Andruetto, a través de su ficción, realiza una operación lúdica gracias a la alternancia de voces narrativas y de tiempos que recorren la obra. Diversas situaciones que vive el personaje facilitan la introducción de voces espacios y tiempo que colocan al lector en un rol activo que facilita la reconstrucción de la trama y la reubicación permanente en las historias yuxtapuestas (y que pertenecen a diversos tiempos) durante un viaje constante y lleno de interrogantes, algunos nos pueden servir como motor de arranque para nuestro recorrido analítico: ¿todos los diálogos entre culturas son conflictivos? ¿No es posible encontrar, en la literatura, casos en los que los personajes se conviertan en traductores de su tiempo e intérpretes de la realidad en la que viven? ¿Estos personajes se adecuan, en cierto modo, a la cultura que los recibe y logran vivir lo propio y lo ajeno como parte de la nueva vida? ¿Los inmigrantes experimentan una especie de resignación por lo que se les es dado? ¿Qué lecturas hacen de nuestra cultura e idiosincrasia?

I. Stefano entre fronteras, el inmigrante como traductor cultural

Con el objeto de responder a estos cuestionamientos (o, al menos, de arrojar otros nuevos que direccionen recorridos de lectura) nos hemos propuesto analizar la figura del inmigrante incluida en esta novela de Andruetto y, para ello, recurrimos al campo de la semiótica de la cultura, línea teórica que se aboca al estudio de los sistemas culturales y sus textos desde una perspectiva histórica e ideológica. Heredera del posformalismo ruso (Bajtín, Ivanov), la semiótica cultural nos permite estudiar de qué manera un texto de la cultura provee una determinada información a partir de la cual podemos reconstruir una porción o una cultura entera. Según Iuri Lotman (1990, 1996), su principal representante, a partir de un pequeño fragmento (el texto se configura como la categoría teórica central en esta semiótica), se puede pensar cómo funciona una cultura diacrónica y sincrónicamente. En términos lotmanianos, todo objeto artístico cuenta con el mayor caudal de información cultural: el arte y sus más

variados soportes comporta las mejores propiedades heurísticas para refractar (modelizar, según Lotman) los aspectos sociales e ideológicos en la historia del hombre.

El concepto de cultura lotmaniano parte de la noción de Bajtín (1987) que la considera como un vasto sistema de signos o un gran texto¹ o, al menos, como una esfera semiótica compuesta por un conjunto de textos que son parte del hacer humano. “La memoria común para el espacio de una cultura es asegurada, en primer lugar, por la presencia de algunos textos constantes y, en segundo lugar, o por la unidad de los códigos o por su invariancia” (Lotman, 1996:157). Entonces, la cultura se convierte en la memoria no hereditaria de una comunidad, pues implica la construcción de la cultura a través de la memoria que los sujetos que participan en ella. La cultura les supone a los hombres un conjunto de prescripciones, prohibiciones y transformaciones que la vuelven dinámica e inestable.

Esta esfera semiótica es denominada por Lotman (1996) como semiosfera por analogía al concepto de “biosfera” de Vernadski. El sistema cultural complejo es un gran mecanismo cultural cuya particularidad es que los textos no pueden tener relación con textos extraños (también denominados no-textos) a menos que puedan ser traducidos a alguno de los lenguajes del espacio interno que posee cada semiosfera: toda información externa debe ser semiotizada por un determinado espacio cultural. Cada espacio cultural es delimitado por una frontera, categoría que excede la mera noción geopolítica y se instaura como el ámbito privilegiado para que se produzcan interrelaciones entre culturas. Esto es posible gracias a que además de, por un lado separar y unir, por otro lado, permite la traducción al lenguaje propio de ciertos textos de culturas ajenas y del mundo natural. ¿Cómo traducimos la lengua del otro?, ¿y su cultura?

“Lo que importa no es solo la existencia de uno y otro espacio, de un adentro y un afuera, sino el “hecho mismo de la presencia de una frontera” (Lotman, 1995:29), es decir de una zona sometida a leyes de intercambio y traducción.” Quizás la frontera es capaz de constituirse en sí misma como un “entre-lugar” (Bhabha, 2007) o, en términos de Silvia Barei (2012), un “lugar-entre”, en donde oposiciones binarias se difuminan, se desplazan y se despliegan. Este entre-lugar, un espacio híbrido de práctica y negociación, se torna un terreno privilegiado para que se produzcan ciertas “zonas de contacto” (Pratt, 2010) que lleven a pensar en un encuentro de sujetos, (en nuestro caso particular, inmigrantes). Esto nos circunscribe a pensar respecto de la relación entre colonizadores y colonizados, o entre viajeros y visitados, ya que su “estar” en determinadas coordenadas sociohistóricas supone ciertos mecanismos de poder (Cfr. Foucault, 2008).

Sin olvidar que, esta categoría de “zona de contacto” forma parte de los estudios postcoloniales, la citada noción nos permite situarnos en un locus de enunciación afincado en el sitio mismo donde se dan los contactos culturales. Asimismo, tal concepto nos sirve para concentrar la atención tanto en las relaciones entabladas en los puntos de arribo de las personas provenientes de Europa como así también en las interrelaciones producidas entre los individuos, la comunidad y el medioambiente.

II. Un joven, un viaje, un desafío

El relato del viaje del joven Stefano nos permite construir configuraciones culturales del desplazamiento y, también, generar una “actitud textual” (Said, 1990) propia del género que Andruetto se dispone a recrear: dicho de otro modo, la escritura se plasma de representaciones en su espacio a través de diversas voces en movimiento. El viaje supone así el desprendimiento de lo propio para salir al encuentro con el Otro, con la extranjería tanto topográfica y social, dando cuenta de que uno de los problemas principales dentro de la novela es el carácter errante de este adolescente que no pertenece a ningún lugar y debe viajar para encontrar su destino.

¹ Es necesario recordar que en esta línea semiótica la noción del signo es reemplazada por la de texto.

Para abordar la obra hemos establecido cinco “zonas de contacto” que vivencia el Stefano: 1) en el puerto de Génova y en el barco en el que viaja; 2) en el hotel de inmigrantes y puerto de Buenos Aires; 3) en Montenevas; 4) mientras trabaja en el Circo de Juárez; y, 5) En Rosario, su destino final. Veamos a continuación cómo se producen y qué efectos producen estos contactos en la trama narrativa.

En primer lugar, Stefano y sus amigos parten caminando de Airasca, en Piemonte, Italia, hasta el Puerto de Génova. Podemos comenzar preguntándonos: ¿qué motiva este viaje? Y la respuesta es sencilla, el hambre.

Ella volcó en el centro la polenta [...] Después puso el cuarto de paloma en mi plato, todo en mi plato.

Yo renequé para partirlo en dos, pero ella dijo: No.

Duele recordar los ojos que tenía cuando dijo que no [...]

Come tú, yo no quiero.

Al terminar la comida sé que vendré a América. (Andruetto, 2015: 23)

Este hecho con la madre motiva al joven a marchar. Ya desde el comienzo el viaje se vuelve un descubrir. El contacto, tanto en el muelle como en el barco, con personas de mayor edad que él y de diversas procedencias se vuelve una situación interesante. Ve a hombres solitarios, a mujeres con actitudes reprochables e incluso a familias completas; todos con un objetivo común “hacer la América”. Este viaje significa su pasaje de la niñez a la adultez puesto que al ver a mujeres bellas (hecho que no sucedía en su pequeño poblado de gente mayor y jóvenes como él), Stefano vive su primera polución nocturna. Entonces, podemos afirmar que este contacto cultural, que no es conflictivo sino que más bien se vive como una aventura, repercute en cómo Stefano **comienza** a vivir **con** su cuerpo y con un contexto en el que las mujeres son muy diferentes a su madre.

En segundo lugar, luego del naufragio del barco en el que viajaba, Stefano es rescatado por unos pescadores: “la mirada de Stefano atraviesa al que está delante de él; después pregunta por los otros, pero el hombre habla una lengua que él no entiende.” (Andruetto, 2015: 26) La lengua se convierte en un medio de incomunicación y en un obstáculo serio, sin embargo, es el único momento de la obra en el que se hace referencia. Pero, al mismo tiempo es indicio de que ha llegado a tierra firme y de que el suplicio helado del naufragio ha quedado lejos. “Un empleado de Prefectura llama a los pasajeros para revisar los pasaportes, y ponerles el sello del Hotel de Inmigrantes. Stefano no tiene pasaporte, pero [...] las cosas se arreglan.” (Andruetto, 2015: 31) A pesar de que todo se ve negro, las políticas del Estado Argentino se convierten en protectoras de este joven que estará cinco días allí y luego recibirá un pasaje en tren para irse a trabajar.

El Hotel es un espacio intercultural por excelencia, personas de diversas procedencias con costumbres diversas viviendo bajo el mismo tiempo, un flujo constante de personas que llegan y se van. Las mujeres de un lado, los hombres del otro; experiencias de vida, proyectos de un futuro mejor. Una mujer de no se sabe dónde lo inicia a Stefano sexualmente por unas pocas monedas. Un grupo de pescadores gallegos le cuenta cómo es la vida en el país e incluso le dan un pequeño trabajo. Los días pasan rápido, “en la Oficina de Trabajo les han arreglado el viaje a Montenevas. El viaje en tren es una de la regalías que el país les da a los que se ajustan a la Ley de Residencia.” (Andruetto, 2015: 37).

En tercer lugar, podemos ubicar al viaje a Montenevas y la estadía en el campo del tío de su amigo. El contacto aquí excede lo interpersonal y también se vuelve un contacto con la naturaleza y con el paisaje. “El tren atraviesa la llanura. Legua tras legua, nada más que alambrados, postes de quebracho y lechuzas. Es verdad que las vacas andas sueltas, vacas negras, cantidades de vacas, y por la tarde el solo tiñe todo de rojo.” (Andruetto, 2015:37) Esta libertad que representa el verde y las vacas pastando libremente alimenta el deseo de volverse dueño de un pedazo de esa tierra, de hacerla propia y de vivir en esa abundancia. Otro aspecto

interesante es la comparación constante de los alimentos tanto en la cantidad como en el modo de cocción. “En el patio están asando un cerdo. *Mi madre decía: quemar la carne es pecado. Le echan un menjunje que huele a ajo y vinagre. Mi madre decía: tirar el pan lleva al infierno.*”(Andruetto, 2015: 39, cursiva en el original) Esta lectura del asado como un pecado tuvo que ser borrada de inmediato por Stefano. Todo comienza a ser maravilloso, dejar de decidir si comer la clara o la yema del huevo y comer un flan de veinticuatro huevos sin culpa. A pesar de la abundancia, el joven asume que nunca podrá alcanzar la idea de ser dueño de algunas hectáreas. Por eso, intenta conocer el caserío de Montenievas, los domingos se sienta en la plaza y observa a la gente del lugar saliendo de la Iglesia, pasea y observa un saxo en la vidriera del comercio de don Moretti, un italiano que hace más de veinte años vive por esos lares. Como podemos ver, en esta parte, Stefano se relaciona solo con inmigrantes, tanto en el campo de Vittorio como en casa del señor Moretti. En este pequeño pueblo de la llanura pampeana parece que hay más animales que humanos y los que hay son, por lo general, italianos y españoles que viven lo mismo que él y que tienen el mismo objetivo, juntar dinero para volver a la tierra natal o, en su defecto, hacer que los que quedaron viajen hacia América. Sin embargo, Stefano logra entender que ahí no está su futuro y que deberá seguir viajando para encontrar una vida que lo haga realmente feliz.

En cuarto lugar, será el saxo que aprende a tocar con el señor Moretti lo que le permitirá abandonar la monotonía agobiante del campo y adentrarse en la aventura nómada del Circo de Juárez. Aquí de nuevo, principalmente interactúa con inmigrantes de diversas partes del mundo que conforman el cuerpo estable del circo. “A Stefano le asombran las costumbres de esta gente, lo que comen, la ropa que usan, el modo en que hablan, gente venida de todas partes que se ha ido sumando al circo.” (Andruetto, 2015: 70) Esta cita nos permite situar al joven como un fiel analista de lo que lo rodea y como un personaje que acepta todo lo que atraviesa en su camino, viviendo las relaciones que ha entamado como una familia, “también Stefano disfruta de la pequeña familia que ha armado con los dos” (Andruetto, 2015: 81), es decir, Pippo y Camilo, dos hermanos de Calabria.

Tanto viaje lo hace dudar sobre seguir en este tipo de vida tan poco arraigada a un sitio, “una mañana de lunes, sale con Tersa a conocer Tucumán. Le gusta ese sitio, a pesar del verano húmedo y de las moscas” (Andruetto, 2015: 83). Por esto, le ofrecerá a esta mujer de Gales que se quede con él allí y que comiencen una vida juntos. Por primera vez en toda la obra pareciera encontrar su lugar en el mundo, pero esto se frustra por la inestable relación que tienen, que siempre se basó en lo sexual.

En quinto lugar, el desengaño amoroso que sufre hace que viaje a Rosario en búsqueda de una amiga de su madre. “Stefano tiene veinte años, pero está cansado como si fuera un hombre de cuarenta. Necesita una mujer, un hijo, necesita un hogar.” (Andruetto, 2015: 94) Debido a esto, ya en Rosario, se instalará en una pensión en la que por primera vez se relacionará con argentinos. La dueña de la pensión lo recomienda para un trabajo administrativo en el que incluso comienza a estudiar por correspondencia. Este contacto es, un prácticamente, el de un argentino más ya que los años lo han amoldado a la forma de vida y a las costumbres, desde el mate hasta la interacción con los demás. A pesar de esto, los recuerdos de su infancia no lo abandonan, “Hablan de la guerra que se desató en Europa y ella pregunta si le quedan parientes en Italia. –Estaba mi madre, pero ya ha muerto. Dice Stefano.” (Andruetto, 2015: 97)

Esta conversación le recuerda el pedido de su madre y un domingo parte a buscar a Chiara, el destino tiene algo preparado para él. Cuando llega a la casa de esta señora encuentra en su hija, al amor de su vida. La mujer que origina el comienzo de esta narración, de este recuerdo, de esta historia y el fin del nomadismo de Stefano.

III. Conclusiones

Como pudimos abordar, al menos de manera exploratoria, Stefano parte de un entorno que no es grato, sino que por el contrario atenta permanentemente con su integridad y con su futuro. Una Europa de posguerra, el flagelo del hambre, la imposibilidad de ascenso social y amigos que se marchan para dejar todo, ponen a Stefano en la obligación de dejar a su madre e irse solo.

El partir de lo propio para adentrarse en un mundo ajeno le da la posibilidad de “leer” permanentemente cada situación que vive en América. Las lecturas realizadas son presentadas por Andruetto (2015) como una comparación constante entre lo italiano, que supone las enseñanzas de su madre, y lo argentino, que no deja de ser una mezcla de costumbres y creencias en un pueblo que en ciertos momentos contó con mayor población inmigrante y autóctona.

Esta función lo vuelve a Stefano un traductor, es decir, un personaje que, al desplazarse permanentemente, asimila o traduce lo nuevo que vive para integrarse a la cultura que lo está acogiendo. De forma obligada debe traducir al lenguaje propio lo ajeno, motivo por el cual las comparaciones de las que hablábamos previamente se convierten en el vehículo para la comprensión del nuevo mundo. Desde la alimentación hasta el comportamiento de las mujeres, Stefano crece y traduce con sus propios esquemas de mundo una realidad intercultural.

Hemos mencionado, también, la alternancia de narradores con la que Andruetto (2015) planta su operación lúdica y el desafío constante al lector. Por lo general, los relatos de viajes son narrados en primera persona por su protagonista, sin embargo la obra por sí marca una excepcionalidad en el género relatos de viaje dado que no solo Stefano narra su propia historia, sino que hay otros narradores intercalados: el sujeto de la enunciación coincide en parte con el sujeto del enunciado (Clifford, 1997).

Como anteriormente nos interrogamos, hemos podido demostrar que los encuentros entre culturas, en esta obra, no se dan de modo violento, sino que por el contrario son gratos. Podríamos hipotetizar que esto sucede debido a que la gran mayoría de los contactos que delimitamos son entre Stefano e inmigrantes que están o estuvieron en la misma situación, pero todos viviendo y asimilando el desarraigo y los desafíos que les impone América. A pesar de esta adecuación, los valores de crianza impuestos por su madre no se pierden nunca, ni siquiera cuando admite que determinada actividad que realiza (trabajo en el campo de Don Vittorio y sus años en el circo) no lo satisface y lo aleja de su objetivo de ganar dinero y de tener lo propio. Hay dejos de resignación en cada actividad que deja atrás, en cierto modo asumiendo que lo hizo fue en vano, “Verás cómo todo cambia, prometía (le dijo Pino). Pero nada cambió, Ema, y yo me vine.” (Andruetto, 2015: 37, el paréntesis es nuestro) Creemos que su resignación se debe particularmente a la imposibilidad de adquirir bienes y no por el hambre que dejó de lado al abandonar la Europa de posguerras.

Finalmente, el viaje que Andruetto (2015) le hace realizar a Stefano en búsqueda de una vida mejor nos permite ver sensaciones que van desde el hambre, el extrañamiento y el desarraigo hasta la ilusión y la esperanza de una vida mejor. Un inmigrante que es bienvenido en la Argentina y acogido por las leyes estatales viene para quedarse y formar una familia, es por esto que nos dice: “para vivir, Ema, hay que dejar atrás el pasado. Desde aquella mañana en que salí de mi casa, no había hecho otra cosa que andar... Pero fue ese día, en Chacharramendi, cuando me dije: para atrás no vuelvo.” (Andruetto, 2015: 92)

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. Te. *Stefano*. Buenos Aires: Sudamericana. 2015.
 Barei, S. *Culturas en conflicto*. Córdoba: Ferreyra Editor. 2012.
 Clifford, J. *Routes, travels and translation in the late Twentieth century*. New York: Harvard University Press. 1997.

- Foucault, M. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2008.
Hobsbawm, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica. 1998.
Lotman, I. *La Semiosfera I*. Madrid: Frónesis Cátedra. 1996.
Lotman, I. *La Semiosfera III*. Madrid: Frónesis Cátedra. 2000.
Pratt, M. L. *Ojos imperiales: literatura de viajes*. México: Fondo de cultura económica. 2010.
Saïd, E. *Orientalismo*. Madrid: Libertarias. 1990.



LITERATURA INFANTIL DESDE LOS MÁRGENES: CUANDO LA TRADUCCIÓN RETRATA MODELOS DE ALTERIDAD

Caldelari, Cecilia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
cecilia.caldelari@gmail.com

Resumen

La literatura infantil es un género literario que no suele gozar de demasiado prestigio académico y que suele considerarse inferior a otros géneros literarios. Generalmente, a este tipo de literatura se le atribuyen objetivos pedagógicos que responden a ciertas exigencias culturales determinadas por el mercado y las instituciones sociales. Dichas exigencias varían según cada cultura, por lo cual, cuando se trata de literatura infantil, el trabajo del traductor consistirá, no solo en trasladar el texto de la lengua de origen a la lengua de llegada, sino que deberá desempeñar la función de adaptador cultural para mediar entre ambos sistemas y amoldar la función pedagógica del texto a las exigencias de la lengua de llegada.

En el presente trabajo de investigación analizaremos un cuento infantil norteamericano, "*Oliver Button is a Sissy*", y su respectiva traducción al español peninsular, "*Oliver Button es un nena*" [sic]. Este es un cuento que aborda una temática polémica para la literatura infantil, ya que cuenta la historia de un niño con intereses poco tradicionales para el género masculino. Esta obra se enmarca dentro del género literario LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales). En esta investigación, analizaremos las técnicas que implementó el traductor de esta obra para adecuar el texto al sistema de llegada y lograr que sea culturalmente aceptado.

I CONGRESO INTERNACIONAL

Palabras clave: traducción, minorías culturales, literatura infantil, LGBT

Introducción

En el presente trabajo vamos a analizar la traducción de literatura infantil desde los márgenes culturales como expresión de identidad de minorías. En este caso, vamos a trabajar con el análisis de un cuento infantil norteamericano con temática LGBT, "*Oliver Button is a Sissy*" y su respectiva traducción al español, "*Oliver Button es un nena*".

LITERATURA INFANTIL LGBT: ANÁLISIS DEL CUENTO "*OLIVER BUTTON IS A SISSY*" Y SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

El cuento "*Oliver Button is a Sissy*" de Tomie dePaola fue publicado en inglés en 1979, y fue traducido al español por Fernando Alonso en 2002, bajo el título "*Oliver Button es un nena*". Este libro cuenta la historia de un niño que no comparte los mismos gustos que el resto de los pares de su edad. A él no le gustan los deportes ni los juegos con pelotas, sino que prefiere pintar, pasear por el bosque, disfrazarse y bailar. Sus compañeros se burlan de él por sus preferencias y él se siente rechazado, hasta que un día baila en un concurso de talentos y se convierte en una estrella.

El primer interrogante que nos planteamos al iniciar este trabajo es definir qué entendemos por literatura infantil. Tal como lo plantean Garcia y Fernandes, este es un término muy difícil de definir porque hay múltiples variables que intervienen en el concepto de infancia, qué edades comprende y qué características presenta (Garcia y Fernandes, 2016: 66 y 67). Si no se puede definir claramente qué entendemos por infancia, no podremos definir con claridad cuál es el alcance del público objetivo que se propone este tipo de literatura. Por

otra parte, nos encontramos con que, en la literatura infantil, confluyen diversos objetivos, por ejemplo, el educativo-pedagógico, el moralista y el estético.

Por lo antes expuesto, resulta complejo dar una definición acabada de lo que entendemos por literatura infantil. Lo que ciertamente podemos afirmar es que este tipo de literatura constituye un género literario independiente, que presenta rasgos característicos, a los cuales el traductor deberá prestar especial atención a la hora de realizar su trabajo. Sin embargo, este género literario ha permanecido relegado a un campo inferior, ajeno al canon, como literatura periférica. Esto afirma la investigadora de literatura y cultura infantil, Zohar Shavit cuando dice:

As a result of society's concept of childhood, children's literature, unlike adult literature, was considered an important vehicle for achieving certain aims in the education of children. This belief, however, meant that children's literature could not be accepted by highbrow society as having a status equal to that of adult literature; consequently, children's literature suffered from an inferior status within the literary polysystem.

Según Shavit, como resultado de ciertos conceptos sociales con respecto a la infancia, la literatura infantil está obligada a cumplir un objetivo pedagógico. Este requisito que se le impone al género, le impide ser aceptada como parte del canon y, por tanto, se considera inferior con respecto a la literatura para adultos y con respecto al polisistema literario en su conjunto (Shavit, 1986: IX).

Siguiendo este mismo razonamiento, García y Fernandes (2016) afirman que hay un sinfín de razones por las cuales la literatura infantil se considera periférica, pero entre estos se destacan los siguientes:

- 1) La relación con el público objetivo: se suele considerar que los niños tienen capacidades cognitivas inferiores a los adultos, por lo cual estos textos deben presentar **menor complejidad y valor estético**.
- 2) La relación con instituciones fundamentales en el mundo moderno como la escuela, la familia y la religión: esta relación obliga a la literatura infantil a asumir ciertos roles doctrinales, pedagógicos y moralistas, que la separan de su valor estético.
- 3) La relación con el mercado: las casas editoriales imponen ciertos requisitos en función a la oferta y la demanda (64-65).

Si bien estas tres relaciones afectan la obra literaria infantil, este tipo de literatura no podría existir independientemente de ellas. Por paradójico que parezca, sin mercado, no hay producto y sin instituciones, no hay clientes para el producto. En cuanto al público objetivo, sin embargo, la cuestión se torna un poco más debatible. El mercado puede definir a una audiencia objetivo, pero esto no garantiza que dicha audiencia adquiera el producto literario. Podemos observar este fenómeno, por ejemplo, con lo ocurrido con la saga de Harry Potter que, si bien estaba originalmente destinada a un público infante juvenil, también tuvo inmensa aceptación entre el público adulto. Cabe destacar además que la relación con las instituciones es, probablemente, la que mayor influencia tenga sobre el producto literario. La escuela, la iglesia y la familia se convierten en lectores y censores inevitables del proceso literario. Estos grupos son quienes compran los libros y, por lo tanto, su influencia es determinante a la hora de introducir una obra literaria en el mercado. Por lo tanto, este grupo también se convierte en público objetivo de la literatura infantil, por lo que podemos decir que este género tiene dos públicos objetivos diferentes: los niños y sus educadores.

En nuestro trabajo de investigación, también debemos tener en cuenta estas tres relaciones en una segunda lengua a la cual será trasladado el texto original. A esto se refiere Nitsa Ben-Ari cuando presenta las normas preliminares que intervienen al momento de seleccionar un texto a traducir. Según Ben-Ari, cuando se elige traducir un texto, surgen ciertos interrogantes, por ejemplo, para qué se traducirá el texto, para quiénes, en qué contexto y qué lugar ocupará en la lengua de destino (Ben Ari, 1992: 222). Estas normas ciertamente afectan el trabajo del traductor, que se verá forzado a ajustar ciertos valores y

conceptos culturales del sistema de origen para acomodarse al sistema de llegada. Por lo tanto, aquí observamos una fuerte influencia de la relación de las instituciones. Según García y Fernandes (2016), este proceso de manipulación ideológica, que se aplicará a cualquier componente político, religioso, sexual, racial, etc., que no sea enteramente aceptado en la lengua de llegada, se denomina “Purificación” (74).

Por otra parte, el trabajo del traductor estará fuertemente influenciado por la relación con su público objetivo primario, es decir, los niños. La percepción con respecto a las habilidades cognitivas de los niños, determinará ciertas elecciones, por ejemplo, si la traducción debe ser más libre o más literal, o si se debe traducir palabra por palabra o idea por idea, entre otras cuestiones. García y Fernandes (2016) se refieren a esta necesidad de adecuar el lenguaje y los contenidos de un texto a la capacidad lectora del público como “Legibilidad” (75). Ben Ari (1992), por su parte, también identifica este procedimiento y explicita cuáles son las técnicas que se aplican a la traducción de literatura infantil para adaptar los textos de origen a la capacidad lectora de los niños en la lengua de llegada. Esta autora se refiere a estas técnicas como “normas operacionales”. Ben Ari distingue cinco normas operacionales:

1. Eliminación de repeticiones: se evita la repetición de palabras para enriquecer el vocabulario de los lectores, al tiempo que se intenta enriquecer el estilo del texto original.
2. Omisión/Adición: se eliminan palabras, frases o párrafos enteros para ajustarse a las necesidades de la lengua de llegada. Todo lo que pueda considerarse poco educativo en la cultura de llegada, tiende a omitirse. Para compensar dichas omisiones, se agregan otros elementos con bastante libertad. Ben Ari distingue distintos tipos de adiciones:
 - 2.1. Elementos de amplificación: adición de conectores y modificadores.
 - 2.2. Elementos de rectificación: adición para corregir frases o palabras defectuosas.
 - 2.3. Explicaciones: adición para aclarar frases ambiguas.
 - 2.4. Elementos propios del sistema de llegada: adición para llenar vacíos de las omisiones que se realizaron al ajustar el texto.
3. Normas de atenuación: se omiten o atenúan aquellas expresiones que sean demasiado directas o que correspondan a una jerga o lenguaje inapropiado.
4. Normas de puntuación: la puntuación se ajusta a la lengua de llegada con una hipercorrección que puede resultar pedante. Por ejemplo, cuando se incorpora una palabra correspondiente a una jerga o lenguaje inapropiado, se la señala tipográficamente con letra cursiva y comillas, para señalar que no corresponde al lenguaje estándar y no se recomienda su uso.
5. Normas de conversión: se reemplazan elementos de extranjería del texto de origen por elementos propios de la cultura de llegada. Esta norma supone la sustitución de elementos de la vida diaria como comidas, bebidas o nombres de la cultura de origen por elementos en todo diferentes que son familiares en la cultura de llegada (223-229).

Tal como indicamos al comienzo de este trabajo, nuestra investigación gira en torno al análisis del cuento infantil *“Oliver Button is a Sissy”/“Oliver Button es un nena”*. Este cuento aborda una temática poco convencional para la literatura infantil ya que se centra en la infancia de un niño que tiene gustos y afinidades que suelen identificarse con el género femenino. Resulta difícil analizar las normas preliminares que han determinado la selección de esta obra para su traducción, puesto que esta publicación solo se ha comercializado en España. La realidad de este país y las relaciones de las instituciones europeas con la literatura son difíciles de desglosar desde esta parte del mundo. Sin embargo, sí es posible analizar las normas operacionales que han regido esta traducción, puesto que dichas normas se pueden observar directamente en los textos seleccionados. En el estudio de los textos fuente y meta según las técnicas de Ben Ari, podemos identificar:

Inglés	Español	Técnica	Análisis
<i>Oliver Button Is a Sissy</i>	Oliver Button es un nena	Atenuación	El término “sissy”, en inglés, tiene al menos dos significados diferentes: se refiere a una conducta afeminada y a una conducta cobarde, con lo cual, tiene una connotación doblemente negativa. En castellano, el término “nena” es un sustantivo neutro. La traducción más literal de “sissy” sería “marica” o “mariquita”, que tiene este componente de falta de coraje y modales femeninos. Por otra parte, se asigna una connotación negativa a la palabra “nena”, con lo cual, podríamos interpretar cierta misoginia intrínseca al suponer que ser nena es algo negativo.
<i>He liked to read books and draw pictures</i>	Le gustaba leer libros y pintar cuadros	Conversión	Cuando nos referimos a un niño de escuela primaria, “draw pictures” se refiere a dibujar y no, a pintar cuadros. Esta conversión hace suponer que el niño tiene un talento artístico muy desarrollado, una capacidad superior a la de otros niños de su edad.
<i>He even liked to play with paper dolls.</i>	Le gustaba jugar con recortables y muñecas.	Omisión y Atenuación	En español no se enfatiza el hecho de que al niño le guste vestir muñequitas de papel. En inglés, en cambio, la palabra “even” hace sobresalir esta actividad por encima de las otras actividades del catálogo. En la cultura hegemónica, no se espera que un niño disfrute de esta actividad, por lo cual la palabra “even” (incluso) da esa idea de asombro o sorpresa que despiertan los intereses del niño.
<i>And Oliver Button liked to play dress up</i>	Y, sobre todo, a Oliver Button le encantaba disfrazarse.	Adición	El traductor dio particular énfasis a que el niño disfrutaba de disfrazarse. En inglés, esta actividad es solo un elemento más de la enumeración.

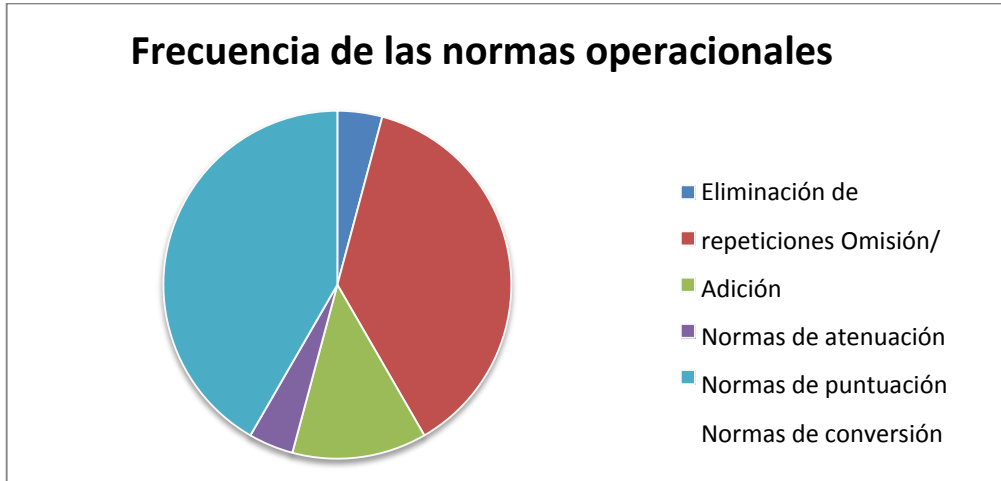
<p><i>He would go to the attic and put on costumes</i></p>	<p>Subía al desván y se probaba toda clase de disfraces.</p>	<p>Adición</p>	<p>El traductor realza que le gusta probarse “toda clase” de disfraces, como para dejar en claro que no solo se viste con disfraces propios para un varón, como pirata o robot, sino que usa “toda clase” de disfraces. Esta idea, combinada con la anterior, hace suponer que el hecho de que un niño disfrute de disfrazarse lo convierte en diferente, lo que podría tratarse de una instancia de transfobia.</p>
<p><i>Then he would sing and dance and make believe he was a movie star.</i></p>	<p>Entonces, se ponía a cantar y a bailar y actuaba como si fuera una estrella de cine</p>	<p>Omisión</p>	<p>En inglés, “<i>make believe</i>” aporta el concepto de que finge o imagina ser una estrella. El verbo “actuar” se refiere a interpretar o a asumir un comportamiento, pero no tiene la carga de un mundo imaginario, propio de la infancia.</p>
<p><i>“Oliver,” said Mama, “you have to play something. You need your exercise.</i></p>	<p>- ¡Oliver, tienes que jugar a algo! Necesitas hacer ejercicio.</p>	<p>Conversión</p>	<p>En el cuento queda claro que Oliver sí juega a algo. No hace actividad física, que eso es lo que la madre le recrimina. Al decir que “tiene que jugar a algo” se interpreta que su infancia no es divertida, puesto que el juego es un componente determinante de esta etapa de la vida.</p>
<p><i>Instead, he liked to walk in the woods and play jump rope. // “I walk in the woods, I play jump rope...”</i></p>	<p>En cambio, le gustaba coger flores en el campo y saltar a la comba. // “Paseo por el bosque, salto a la cuerda...”</p>	<p>Conversión y Eliminación de repeticiones</p>	<p>Al principio del cuento, se enumeran las actividades que le gustan a Oliver. Luego, estas actividades se repiten en un diálogo entre el niño y su mamá. En español se observa una conversión respecto de una de las actividades que realiza: primero “coge flores” y luego “pasea por el bosque”. Por otro lado, se elimina la repetición de “<i>play jump rope</i>” y se introduce un sinónimo: salta la “comba” y luego, salta la “cuerda”.</p>

<p><i>One day, a talent show was announced.</i></p>	<p>Un día se convocó el concurso “Salto a la fama”...</p>	<p>Puntuación y Conversión</p>	<p>El traductor decidió referirse al concurso de talentos como un evento institucionalizado y reconocido con nombre propio. Incluye las comillas para realzar la importancia de este concurso.</p>
<p>... “<i>there is going to be talent show at the movie theater on Sunday afternoon one month from now...</i>”</p>	<p>Oliver, dentro de un mes se celebrará en el teatro el concurso “Salto a la fama”.</p>	<p>Omisión y Conversión</p>	<p>El traductor omitió que el concurso se realizaba el domingo por la tarde. Los domingos suelen ser días sin actividad laboral, que se suelen compartir en familia. Este dato aporta información acerca de la naturaleza del concurso. Se realiza durante la tarde del domingo, o sea que es un evento familiar, adecuado para que asistan los niños. Por otro lado, también se cambia el lugar donde se desarrollará el evento: en inglés, es en un cine mientras que en castellano, es en un teatro. El cine suele ser un lugar más masivo y popular que el teatro, con lo cual el traductor realiza nuevamente la jerarquía del evento.</p>
<p><i>I asked your mother and father, and they said it was up to you.</i></p>	<p>He preguntado a tus padres. Pero ellos dicen que eso es asunto tuyo.</p>	<p>Atenuación</p>	<p>En inglés, la maestra le pregunta al papá y a la mamá, es decir, se entiende que la pregunta fue dirigida a ambos, individualmente. En español, la maestra les pregunta a los padres. Aquí se pierde un poco la idea de que le consultó específicamente al papá, quien no estaba muy de acuerdo con que su hijo tomara clases de danza. Además, la respuesta de los padres es diferente en ambos idiomas. En inglés, los padres dicen que la decisión depende del hijo (“<i>it was up to you</i>”), lo que da a entender que él tiene libertad de elección. En español, en cambio, dicen “es asunto tuyo”, lo que podría interpretarse como que los padres desentienden de la elección del hijo, como si acaso no les importara la decisión que él tome.</p>

<i>Oliver Button was all excited.</i>	Oliver Button estaba muy excitado.	Conversión	Cuando decimos que un niño está excitado, entendemos que está impaciente y ansioso, lo cual no es positivo. En inglés, Oliver está muy entusiasmado. El sentimiento que el evento despierta en el personaje es diferente.
<i>The piano player started to play the music and the spotlight came on. Oliver Button stepped into it.</i>	El pianista empezó a tocar y los focos se encendieron. Oliver Button salió a escena	Conversión	En español, si decimos que se encienden los focos en un teatro, estamos hablando del final del show. La idea en el texto original es que el reflector ilumina el telón para anunciar la salida del niño a escena. Esta imagen realiza el protagonismo de Oliver dentro del evento, lo que se pierde en castellano.
<i>Oliver bowed, and the audience clapped and clapped.</i>	Oliver saludó y el público saludó y saludó.	Omisión	En español, Oliver y el público realizan la misma acción: todos saludan, como si el nivel de protagonismo de quien está arriba del escenario y quienes presencian el espectáculo fuera idéntico. En inglés, en cambio, el niño hace una reverencia, propia de los artistas consagrados, y el público aplaude con fervor.
<i>The master of ceremonies began to announce the prizes.</i>	El presentador comenzó a anunciar los premios	Atenuación	En el texto original, el “presentador” es un “maestro de ceremonias” lo cual realza la jerarquía del espectáculo.
<i>The audience cheered and whistled.</i>	El público chilló y silbó.	Conversión	En español, chillar y silbar después de un espectáculo demuestra disconformidad de parte del público. En inglés, en cambio, el público alienta y ovaciona al pequeño bailarín.
<i>We are taking our great dancer out for a great pizza.</i>	Vamos a llevar a nuestro gran bailarín a comer una gran tarta.	Conversión	La pizza es una comida bastante popular en todo el mundo pero, de todos modos, el traductor decidió cambiar “great pizza” por “gran tarta”. El adjetivo “great”, además, hace referencia a que el menú

			será delicioso y no al tamaño de la porción. Por otra parte, la pizza generalmente, se compra lista para comer y suele alejarse del menú cotidiano, por lo cual, se asocia con una alteración de la rutina. Al decir que van a comer una “gran tarta” en vez de una “deliciosa pizza”, se pierde quizás la idea de agasajar al niño.
<i>I'm so proud of you.</i>	Hijo, estoy muy orgulloso de ti.	Adición	El traductor agregó el vocativo “Hijo” al inicio de la oración. De esta manera, le llama la atención al niño para despertar su interés por lo que le dirá a continuación: “Estoy muy orgulloso de ti”.
<i>So Oliver went to school.</i>	Oliver no tuvo más remedio que ir a la escuela.	Adición	El traductor agregó que el niño “no tuvo más remedio”, es decir que tuvo que resignarse a asumir la obligación que le tocaba (ir a la escuela).
<i>When the school bell rang, Oliver was the last to go in.</i>	Oliver llegó el último, cuando había sonado el timbre de la escuela.	Conversión	La llegada del niño a la escuela es diferente en inglés y español. En español, Oliver llega después del timbre, es decir que llega tarde. En inglés, fue el último en entrar al edificio, después de que todos sus compañeros ingresaran.
<i>Then he notices the school wall.</i>	Entonces miró sorprendido la pared de la escuela.	Adición	En inglés, la acción que realiza el niño es “notices”, es decir, se percata, advierte algo. En español, el traductor usa el verbo “mirar” y agrega el adjetivo “sorprendido” para completar el significado.
<i>OLIVER BUTTON IS A STAR</i>	OLIVER BUTTON ES UN FENÓMENO	Conversión	El adjetivo elegido para calificar al niño tiene un significado completamente diferente en ambos idiomas. “Fenómeno”, en español peninsular, equivaldría a “magnífico” o “sensacional”, lo que da a entender que el niño adquiere aceptación social. En inglés, en cambio, se usa la palabra “star”, por lo que entendemos que el sentimiento que despertó Oliver entre sus compañeros se aproxima más a la admiración y al reconocimiento por su talento.

Al concluir este análisis de las normas operacionales aplicadas al texto de nuestra investigación, comprobamos que todas las categorías propuestas por Ben Ari están presentes en el texto, aunque con diferente frecuencia. Las dos categorías que se repiten con mayor frecuencia son la omisión/adición y la conversión. Reflejamos los resultados obtenidos en un gráfico de torta para ilustrar visualmente estas diferencias:



Por lo dicho hasta aquí, podemos decir que el uso de estas técnicas no es inocente ni ocasional, sino que se aplican intencionalmente para adaptar el texto a la cultura y al público objetivo del sistema de llegada. En este caso, las normas de conversión y omisión/adición conducen a un desarrollo diferente del cuento. Por un lado, refuerzan un estereotipo: Oliver tiene gustos y preferencias que se suelen asociar con las niñas, por lo cual se realzan sus características femeninas. En español, se destaca el aspecto artístico y sensible de Oliver: él no solo “pasea por el bosque” sino que además, “coge flores”; no “hace dibujos” sino que “pinta cuadros” como si fuera un pintor; lo que más le gusta es disfrazarse con toda clase de disfraces y actúa como una estrella. Además, el concurso de talentos en el que participa, parece ser más importante en español ya que, al designarlo con un nombre propio, da la idea de un evento más formal e institucionalizado. No es solo un concurso de talentos más sino que se trata de “Salto a la fama”, nombre que, a su vez, nos indica que hay una consagración artística tras esta participación (saltará a la fama). Luego, la construcción de identidad del niño en español parece estar más inclinada hacia lo artístico y no tanto hacia lo potencialmente LGBT. Los rasgos femeninos parecen disiparse en la niebla del arte, que formaliza y justifica las actividades no hegemónicas o de minorías.

Sin embargo, a pesar de la inclinación artística y sensibilidad femenina, el desempeño del niño parece ser menos exitoso en español que en inglés. El niño sale a escena cuando los focos se encienden, como si ya fuera el final del evento. Al concluir su presentación, intercambia saludos con su público y recibe silbidos y chillidos. Para premiarlo, el padre lo invita a comer una gran tarta, menú que no resulta tan tentador como una deliciosa pizza.

Al día siguiente, el niño se resigna a ir al colegio. Llega tarde, después de que suena el timbre, y ve sorprendido el mensaje que sus compañeros le han dejado escrito en la pared. Descubre entonces que ya no es “un nena” sino que se ha convertido en “un fenómeno”. Cabe destacar, nuevamente, que la traducción se hizo al español peninsular, donde la palabra “fenómeno” es sinónimo de “magnífico” o “sensacional” y tiene una connotación positiva. Hacemos esta aclaración porque, en español de América Latina, el significado de esta palabra es muy diferente. En nuestro continente, esta palabra designa a una persona diferente, que no goza de aceptación ni aprobación social y, por lo tanto, tiene una connotación negativa.

El final feliz es diferente en ambos idiomas. En español, Oliver gana aceptación social, mientras que en inglés gana reconocimiento artístico por lo que es capaz de hacer.

Por lo tanto, la evolución del personaje es diferente en ambos idiomas. En español, Oliver es un niño muy sensible, participa en un gran concurso de talentos pero su desempeño es mediocre. De cualquier manera, sus compañeros ven algo valioso en él y lo aceptan en el grupo. En inglés, en cambio, el niño tiene muchos intereses diferentes (ninguno sobresale por encima de los demás). Baila en un concurso de talentos y su desempeño es sobresaliente. Al día siguiente, sus compañeros reconocen su talento artístico.

Las elecciones del traductor nos llevan a la conclusión de que el niño gana aceptación social, a pesar de sus intereses “de nena”, por su sensibilidad. Luego, el cuento trata de la integración del niño por sus atributos personales. Esta versión difiere bastante del texto fuente en el cual el niño gana el respeto de sus compañeros (no solo aceptación sino cierta admiración) por su talento como bailarín.

Conclusión

Después de analizar el cuento “*Oliver Button is a Sissy*” y su traducción al español “*Oliver Button es un nena*” podemos concluir que el traductor manipuló el texto para adaptarlo a ciertas estructuras culturales del sistema de llegada. Este texto se inscribe dentro del género “literatura infantil” y, como tal, debe responder a ciertas exigencias que se le imponen al género. Este tipo de literatura debe cumplir ciertos requisitos doctrinales, pedagógicos y moralistas para responder a las exigencias socioculturales de la lengua de llegada.

Por lo tanto, podemos decir que las elecciones del traductor no han sido inocentes, casuales ni azarosas, sino que, por el contrario, ha implementado técnicas propias de la traducción de literatura infantil para que el texto fuera mejor recibido entre el público objetivo, las instituciones y el mercado de la lengua de llegada: el español peninsular.

Estas elecciones ponen de manifiesto que el rol del traductor no es invisible, sino que se hace presente en la literatura infantil como mediador cultural para responder a las exigencias que se le imponen a este género.

Referencias bibliográficas

Alonso, Fernando. (2002). *Oliver Button es un nena*. España: Editorial Susaeta. Recuperado de: <https://ampasmcollarvega.files.wordpress.com/2015/03/texto-de-oliver-button-es-una-nena.pdf> [04/10/2016]

Ben-Ari, Nitsa. “Didactic and Pedagogic Tendencies in the Norms Dictating the Translation of Children's Literature: The Case of Postwar German-Hebrew Translations” en *Poetics Today*. 13, (1), *Children's Literature* (Spring, 1992). Editorial: Duke University Press. pp 221-230. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/1772799?seq=1#page_scan_tab_contents. [02/08/2016].

DePaola, Tommie. (1979). *Oliver Button Is a Sissy*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Garcia de Queiroga, Marcílio y Fernandes, Lincoln P. (2016) “Translation Of Children's Literature” en *Cadernos de Tradução* vol.36 no.1 (Florianópolis, Online) [revista virtual]. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682016000100062

Shavit, Zohar. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens and London: The University of Georgia Press.

EL PRESIDENTE Y EL MASHI: INTERACCIÓN CONVERSACIONAL EN LOS ENLACES CIUDADANOS DE RAFAEL CORREA

Cobo González, María del Pilar
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
Buenos Aires, Argentina
pilicobo@gmail.com

Resumen

El Enlace Ciudadano es un programa mediante el cual el presidente de Ecuador, Rafael Correa, informa a los ecuatorianos semanalmente acerca de sus actividades. Este programa se transmite desde 2007 y cuenta, entre sus segmentos, con un resumen en kichwa, la lengua ancestral más hablada en el país. Este segmento está a cargo del indígena José Maldonado, mejor conocido como Mashi, quien narra en kichwa las actividades que ha efectuado el Presidente durante la semana. Maldonado interactúa con Correa durante el segmento, hacen bromas y conversan, casi siempre en español. Pese a que este segmento está concebido como una traducción del Enlace ciudadano para la comunidad indígena más grande del país, solo se limita a informar acerca de las actividades presidenciales, sin ahondar en los temas sensibles y trascendentes que se tratan durante este programa semanal, y constituye un espacio distendido, muy distinto al del resto del Enlace.

En este trabajo se analizará la interacción que ocurre entre Rafael Correa y José Maldonado durante el segmento de la traducción de Enlace ciudadano al kichwa. Se analizarán los temas recurrentes, cómo se representa al kichwa y se intentará descubrir si el segmento de la traducción al kichwa y la construcción de los *ethos* de Correa y Maldonado logran validar y fijar el discurso de interculturalidad e inclusión que enarbola la Revolución Ciudadana (proyecto político de Correa).

Palabras claves: kichwa, ethos, Rafael Correa, interculturalidad

Introducción

Uno de los principales medios por los cuales el presidente de Ecuador, Rafael Correa, se dirige al pueblo ecuatoriano es el *Enlace Ciudadano*. Este programa constituye el espacio en el cual el Presidente informa a los ecuatorianos acerca de las actividades oficiales que ha efectuado durante la semana y sobre los diversos proyectos que se llevan a cabo en su gobierno, así como para expresar su opinión acerca de la coyuntura del país y del mundo. El *Enlace Ciudadano* cuenta entre sus segmentos con un resumen en kichwa.¹

El resumen del *Enlace Ciudadano* al kichwa ha sido concebido como una manera de relieves el interés del Gobierno ecuatoriano por la interculturalidad, que es uno de los ejes de su proyecto político. Este segmento es guiado por un indígena kichwa de la provincia de Imbabura, José Maldonado, quien narra en este idioma las actividades que ha efectuado el Presidente durante la semana e interactúa con este, casi siempre en español. Pese a que este segmento está concebido como un resumen para la comunidad indígena más grande del país, solo se limita a informar acerca de las actividades presidenciales, sin ahondar en los temas sensibles y

¹ Utilizaré para este trabajo la grafía 'kichwa', pues así se ha unificado la escritura de esta palabra en la variante ecuatoriana.

trascendentes que se tratan durante este programa semanal, y constituye un espacio distendido, muy distinto al del resto del *Enlace*.

En este trabajo se analizará la interacción que ocurre entre Rafael Correa y José Maldonado durante este segmento. Se partirá de una caracterización del *Enlace* y del informe en kichwa, se analizarán los temas recurrentes que ocurren durante la interacción, así como las razones por las que se incluye al kichwa en este programa y cómo se representa a esta lengua. Luego, desde la perspectiva del *ethos*, se intentará descubrir si el segmento del informe en kichwa y la construcción de los *ethe* de Correa y Maldonado logran validar y fijar el discurso de interculturalidad e inclusión que enarbola la Revolución Ciudadana (proyecto político de Correa), o si, al contrario, reproducen interacciones racistas y colonialistas que han estado históricamente presentes en el país.

El *Enlace Ciudadano* y el resumen en kichwa

El *Enlace Ciudadano*, conocido coloquialmente como ‘sabatina’, es un programa semanal mediante el cual el presidente de Ecuador, Rafael Correa, informa a los ecuatorianos sobre sus actividades. En la página de la Secretaría de Comunicación (Secom) se explica de qué se trata este programa:

El *Enlace Ciudadano* permite al Primer Mandatario rendir cuentas de su gestión a todos los ecuatorianos, quienes, por este medio, están al tanto de temas coyunturales, así como de la gestión gubernamental en diversos ámbitos. Dada su importancia política, este espacio se ha convertido en referente mediático y fundamental para la opinión pública. (Secom)

Este programa es uno de los principales productos comunicacionales de Correa, una “rendición de cuentas”, como lo denomina. El primer *Enlace Ciudadano* fue transmitido el 20 de enero de 2007, cinco días después de que Correa asumiera la presidencia. En un inicio, el *Enlace*, denominado ‘El Presidente dialoga con su pueblo’, fue concebido como una cadena radial, en la que a través del diálogo entre periodistas y Correa se pudiera “vertebrar de una manera clara, objetiva, que no sea empañada por actores que pretenden empañar la gestión del Gobierno” (*Enlace Ciudadano* 1). Luego se abrió el diálogo a otros ciudadanos.

En el primer *Enlace*, Correa anunció el objetivo de este programa:

Cada sábado existirá esta cadena nacional de radio y televisión con voluntariamente los medios que se quieran unir a ella, donde el Presidente, de la forma más abierta, más frontal, más espontánea contestará las inquietudes de los periodistas que me estén entrevistando [...]. Ese es nuestro deber, yo soy un simple mandatario, ¿qué significa mandatario? El que recibe el mandato, el mandante que ordena es el pueblo ecuatoriano, y debemos rendir cuentas a ese pueblo ecuatoriano.

La primera cadena duró 34 minutos y fue emitida desde el Palacio Presidencial, en Quito. En esta, el Presidente se ubicaba en una mesa junto con el presentador y dos periodistas, mientras otros reporteros ocupaban el lugar del público. A partir de la segunda cadena, el tiempo se aumentó a una hora, pero siguió la misma dinámica: dos periodistas elegidos entrevistaban al Presidente y luego se abría el diálogo con los reporteros que estaban en el público. Al final, la secretaria de Comunicación, Mónica Chuji, leía el resumen de la cadena en kichwa durante dos minutos.

Con el tiempo, la dinámica del *Enlace* ha cambiado: de ser un espacio de diálogo con los periodistas y representantes de grupos sociales, se ha convertido en un espacio en el que únicamente hablan el Presidente y sus colaboradores. La puesta en escena también ha cambiado, pues ya no se trata de un lugar cerrado con una mesa principal y un espacio para el público. En la actualidad (*Enlace* 495, 8 de octubre de 2016), se lleva a cabo casi siempre en un lugar abierto, con el público ubicado en sillas bajo varias carpas, mientras Correa se encuentra

en una mesa sobre una tarima. Lo acompaña José Maldonado, conocido como *Mashi*², quien funge de presentador y traductor de la sabatina al kichwa. Atrás de esta mesa hay una gran pantalla. Además, la duración es de aproximadamente cuatro horas. Podría decirse que, de cierto modo, el *Enlace* se ha ‘espectacularizado’.

En la actualidad, la sabatina sigue más o menos el mismo guion. En primer lugar entra el Presidente: se lo puede ver saludando con la gente y tomándose selfis con quien se lo pide. Mientras tanto, Maldonado saluda a los asistentes y da paso a un video que presenta datos acerca del lugar en donde se lleva a cabo el *Enlace*, pues este se efectúa cada sábado en un lugar distinto del país. Este video, además, habla sobre lo que ha hecho la Revolución Ciudadana en el lugar.

El Presidente sube a la tarima, saluda con Maldonado y con los asistentes, y empieza el informe de actividades. Este no solo es un resumen de lo que Correa ha hecho durante la semana, sino que se matiza con su opinión sobre diversos temas coyunturales y críticas a la oposición. Además, durante el informe, suele pedir la participación de los ministros o responsables institucionales que asisten al *Enlace*, acerca de los temas que son de su competencia. En los últimos 20 minutos del *Enlace*, Maldonado lee un resumen en kichwa. Luego, el Presidente se despide.

El resumen en kichwa

En el segundo *Enlace Ciudadano*, entró en escena Mónica Chuji, secretaria de Comunicación del Gobierno. Chuji pertenece a la comunidad kichwa amazónica y fue la primera mujer indígena en ocupar el cargo de secretaria de Comunicación. Su papel era presentar el *Enlace* y, en los últimos minutos, leer el resumen de este en kichwa. En junio de 2007, Chuji dejó el cargo en la Secom, y por lo tanto su colaboración en el *Enlace*, para postularse a asambleísta por el partido gobiernista, Alianza País. En su lugar se convocó a José Maldonado.

Maldonado es un indígena kichwa del pueblo de Peguche, de la provincia de Imbabura. Es economista, aunque no ejerció esta profesión. Se ha dedicado a la docencia de kichwa, es así como conoció a Rafael Correa, pues este fue su alumno en la Universidad San Francisco de Quito. En varias entrevistas, Maldonado indica que fue ahí donde trabó amistad con Correa, pues juntos bromeaban en las clases. Después, durante la primera campaña para la presidencia, Maldonado colaboró con Correa, y este lo convocó para participar en el *Enlace Ciudadano* a partir de la emisión 23, el 23 de junio de 2007. En un principio, Maldonado se limitaba a leer, durante cinco minutos, el resumen en kichwa. Con el tiempo, ha ganado protagonismo, hasta que en la actualidad es quien presenta las sabatinas y la única persona que acompaña al Presidente en la mesa, sobre la tarima. En una de las varias semblanzas que se han hecho de este personaje, se indica que “es el único que se atreve a tomarle el pelo a este Mandatario que se caracteriza por hacerse temer, y que exige respeto a su autoridad” (‘El Mashi Maldonado, el único con licencia para bromear con Correa, El Comercio, 20 de septiembre de 2009).

Según Maldonado, el objetivo de este segmento es “dar a conocer a la población indígena kichwa las actividades que desarrolla el Gobierno en su propia lengua. De tal forma que ellos puedan saber, y sobre todo entender, lo que hace este Gobierno” (Entrevista, 2016). Se ha escogido el kichwa como lengua de transmisión de este segmento debido a que, en Ecuador, la mayor población indígena pertenece a esta nacionalidad y, por consiguiente, este es el idioma ancestral más hablado en el país. Cabe indicar que el *Enlace* cuenta con traducción simultánea en algunas de las lenguas ancestrales del país, entre ellas el kichwa.

La dinámica durante el segmento es distinta a la que domina en el resto del *Enlace Ciudadano*. El tono en el que Correa se dirige al público durante su intervención es, sobre todo,

² *Mashi* es una palabra kichwa que significa ‘compañero’. Esta es una denominación muy común entre Correa y sus colaboradores. De hecho, la dirección de Twitter de Correa es @MashiRafael.

aleccionador. Correa explica a los asistentes sobre historia, economías, leyes, etc. Cuando es necesario ampliar la información, invita a intervenir a alguno de sus colaboradores. También, durante su informe, mientras comenta acerca de sus actividades, se refiere a las críticas de la oposición y a lo que publica lo que él denomina “la prensa corrupta”. Además, se proyectan varios videos acerca de las actividades del Presidente o sobre temas coyunturales en los que se contraponen la opinión del régimen y la de los opositores. En ocasiones, se dirige a Maldonado para hacer algún comentario o una broma.

En cambio, en el resumen en kichwa, la escenografía, en el sentido que le da Mainguenau a esta palabra (2010), es totalmente distendida. Mientras Maldonado lee su texto, que ha sido elaborado en el transcurso del informe presidencial, es interrumpido constantemente por Correa, quien hace alguna broma o habla sobre algún tema que rara vez tiene que ver con lo que Maldonado está narrando. Este segmento dura aproximadamente 20 minutos, sin embargo, el tiempo en que se habla kichwa es, en promedio, de cinco minutos, con interrupción constante para interactuar en español. El tiempo en que se habla de corrido kichwa es de máximo dos minutos.

Si bien se trata de un resumen del *Enlace*, este se restringe a hablar sobre las actividades del Presidente y casi nunca se alude a las declaraciones que este da sobre la coyuntura, que son, precisamente, las que generan polémica y marcan la agenda mediática y de debate durante la semana (Ayala, 2010). Es muy común que se converse acerca de lo que Correa ha comido en sus visitas o sobre el marcador del partido más importante. Aunque Correa interrumpe con mayor frecuencia, Maldonado también suele interrumpir su discurso para preguntarle algo o hacer una broma. El informe en kichwa pasa a segundo plano, pues lo más relevante de este segmento son las bromas y la interacción que se da entre Maldonado y el Presidente.

Antes de ahondar en la importancia del kichwa y su papel como uno de los símbolos de la interculturalidad, me detendré brevemente en la nominación que se da a este segmento dentro del *Enlace*. Correa suele referirse a él como ‘traducción’, pero no se trata de una traducción en el sentido estricto de la palabra, es decir, “expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra” (Asale, 2014), sino de un resumen, como lo indica Maldonado: “Se hace un resumen de las actividades de la semana. Pero también se amplía y se da énfasis en aquellos puntos que pueden estar relacionados con la comunidad indígena” (Entrevista, 2016). No obstante, en ocasiones, Maldonado también se reconoce como “un simple traductor, nada más” (*Enlace* 343³).

Correa se refiere varias veces a la tarea de Maldonado, que debe limitarse a traducir solo lo que él ha dicho, por ejemplo, en el *Enlace* 484,⁴ cuando Maldonado habla sobre la pérdida del equipo del que Correa es hincha, le dice: “*Mashi*, usted tiene que traducir lo que yo informo, nada más, yo no he informado esa parte”. Aquí podemos ver que se considera que la labor de Maldonado es transmitir al pie de la letra lo que ha dicho el Presidente. No obstante, al escuchar las intervenciones de Maldonado, se nota que no repite exactamente lo que ha dicho Correa; por ejemplo, este, en su informe, no especifica lo que ha comido ni habla siempre de los resultados de su equipo de fútbol. Es decir, de los pocos minutos que se usan para resumir la sabatina en kichwa, poco tiempo se dedica concretamente a las actividades del Presidente que pueden resultar trascendentales para formar un criterio sobre su labor.

En los siguientes apartados revisaré, en primer lugar, por qué es importante para la política del Gobierno de Correa que el *Enlace* sea resumido en kichwa y, luego, analizaré los puntos que se dan en la interacción entre Correa y Maldonado desde la perspectiva del *ethos*.

³ Emitido el 12 de octubre de 2013, desde Portoviejo, en la provincia costera de Manabí.

⁴ Emitido el 2 de agosto de 2014, desde Bucay, en la provincia costera de Guayas.

La importancia del kichwa en el proyecto político de Correa

La interculturalidad y la plurinacionalidad son temas que se encuentran constantemente en el plan político de la Revolución Ciudadana, denominado *Plan Nacional del Buen Vivir* (Senplades, 2007; 2009; 2013). Desde un inicio, se presentó como un candidato abierto a la diversidad cultural de Ecuador, pues el país cuenta con 14 nacionalidades indígenas, que representan el 7 % de la población de Ecuador. Según el último Censo Nacional (INEC, 2010), 591 448 personas hablan kichwa en Ecuador. El kichwa, al igual que el resto de lenguas ancestrales, ha sufrido un proceso de ocultamiento y desprestigio; sin embargo, se ha mantenido como el espacio simbólico de la resistencia.

En la Constitución de 1945, el kichwa y las otras “lenguas aborígenes” fueron reconocidas como elementos de la cultura nacional. En la Constitución de 1998, se reconoce que el “kichwa, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en los términos que fija la ley”. Y, finalmente en la Constitución de 2008, cuya redacción fue la principal promesa de campaña de Correa, se indica: “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso”.

Como vemos, el kichwa ha ganado prestigio en la legalidad. El hecho de que se lo reconozca como uno de los idiomas oficiales de relación intercultural implica que tenga más representatividad en el país. Correa, desde que se presentó como candidato a presidente, capitalizó el valor simbólico de esta lengua. En su juventud, vivió un tiempo en el pueblo kichwa de Zumbahua, en la provincia de Cotopaxi, donde aprendió el idioma y se relacionó con la cultura indígena. Durante su campaña, cuando visitaba comunidades indígenas, era común escucharlo hablar en kichwa y verlo vestido con poncho y sombrero. Cuando fue investido Presidente, los indígenas organizaron una ceremonia en la que simbólicamente le entregaron el poder. En la actualidad, en la mayoría de sus discursos se incluye una parte en kichwa, e incluso en la sabatina suele intercambiar algunas palabras con Maldonado, aunque la interacción se da en español.

Según Maldonado, el gran aporte del segmento a la interculturalidad es

la visibilización de una lengua, tras ella de una cultura y sobre esta de una nacionalidad y por supuesto dar a conocer de un Ecuador con muchas culturas. La sola pronunciación de una palabra en kichwa, más aún si esta viene de parte del Presidente, genera prestigio a estas culturas ancestrales que siempre fueron relegadas. Sabían que existían, pero nunca se les visibilizaba. (Entrevista, 2016)

En Ecuador no existen estadísticas que indiquen si, en realidad, la lengua kichwa cuenta con más hablantes desde que Correa es presidente, pero es evidente que esta se ha vuelto más visible. En la Ley de Comunicación expedida por el Gobierno en 2013 (que también es uno de sus estandartes), se establece la obligatoriedad para los medios de comunicación de transmitir contenidos en los idiomas de relación intercultural, y el Reglamento a esta ley, en el artículo 14, establece:

- 3.- El uso de idiomas de relación intercultural será parte de la producción audiovisual de los contenidos interculturales, las expresiones en idiomas de relación intercultural se traducirán de forma oral o mediante subtítulos al idioma castellano.
- 4.- En medios impresos se destinará al menos el 5% del total de páginas de cada publicación para la difusión de contenidos interculturales.
- 5.- En la producción de contenidos interculturales publicados en impresos, las citas de las expresiones de los integrantes de los pueblos y nacionalidades pronunciadas en idiomas de relacionamiento intercultural deberán realizarse en tales idiomas y traducirse en el mismo texto al idioma castellano, sin perjuicio de que el medio elija realizar una versión en el idioma de relación intercultural y otra en idioma castellano. En tal caso, ambas versiones se considerarán

parte del 5% de la publicación que, como mínimo, debe ser destinado a la difusión de contenidos interculturales. (2014)

Por lo tanto, es obligación de los medios brindar espacio a las lenguas ancestrales del país y, al ser la lengua ancestral más hablada, el kichwa tendrá mayor protagonismo. Aunque la sabatina no debe cumplir con esta ley, por tratarse de un programa de Gobierno, da un espacio al kichwa. Si tomamos en cuenta que se trata de un segmento de aproximadamente 20 minutos y que el *Enlace* dura, en promedio, tres horas y media (210 minutos), el espacio que se da al idioma de relación intercultural es del 9,52 %. Sin embargo, si consideramos que el tiempo real en el que se lee el informe en kichwa es un promedio de 5 minutos, este porcentaje apenas alcanza el 2,38 %.

En el siguiente apartado veremos cómo la interacción entre Correa y Maldonado muestra cómo es valorado el segmento del resumen al kichwa en el *Enlace Ciudadano*.

La interacción entre el Presidente y el *Mashi*

Durante la lectura del informe en kichwa es cuando se da una mayor interacción entre Correa y Maldonado en la sabatina. Este es un espacio distendido, donde se bromea y se habla de varios temas cotidianos, como la comida o el fútbol, que muchas veces no son mencionados por Correa en sus intervenciones. En este apartado revisaré cuáles son estos temas recurrentes, cómo es la interacción que ocurre en relación con el kichwa, y cómo se presentan el Presidente y el *Mashi* durante este segmento.

Temas recurrentes e interrupciones

A medida que se han ido desarrollando los enlaces ciudadanos, Maldonado ha ganado protagonismo y ha aumentado la interacción entre él y Correa. En las primeras sabatinas se lo ve bastante tímido, se equivoca mientras lee, está con las piernas cruzadas, no levanta la mirada del informe; sin embargo, en las últimas sabatinas mantiene un diálogo muy fluido con el Presidente, le hace bromas y preguntas, y le ‘sigue la corriente’ en varias oportunidades. No obstante, mientras el personaje del *Mashi* adquiere protagonismo, el informe al kichwa parece perder su valor.

Si bien en los primeros enlaces, que eran transmitidos únicamente por radio, el informe duraba muy pocos minutos, era leído de forma continua. No existían interrupciones y resultaba más fácil para el interlocutor seguir el hilo de las actividades presidenciales. En la actualidad, el segmento dedicado al resumen es mayor (aproximadamente 20 minutos), pero los diversos cortes e interrupciones impiden seguir un hilo argumental, pues ocurren en cualquier momento. Un ejemplo muy claro se puede ver en la siguiente interacción, del *Enlace* 481:⁵

M: Manta Manta Manta Mantapimi [*palabras en kichwa*].

P: Village People, pues, un compañero de Village People ahí, ¿no? [*señala a alguien y saluda*] [*risas*] Del Ministerio de Transporte y Obras Públicas, pero siempre anda a lo Village People.

M: Ya [*mira hacia su guion*]

P: WMCA [*en tono de canción y alza las manos en señal de baile*]

M: Sí sí sí, recordaba ese grupo [*se enfoca al personaje aludido, que se ríe*] señor Presidente. [*palabras en kichwa*].

P: Ponle Village People, vea [*P se dirige al programador, M mira a P*], a ver si baila [*se enfoca nuevamente a ambos*] [*P vuelve a alzarlas manos en señal de baile*].

⁵ Este enlace fue emitido el 26 de junio de 2016 desde la ciudad de Manta, en la provincia costera de Manabí.

Como vemos en esta interacción, el Presidente no atiende a lo que dice Maldonado, pues mientras él lee su resumen, Correa mira hacia otra parte. En el *Enlace* 343,⁶ el Presidente interrumpe constantemente el informe del *Mashi* para elogiar a las mujeres que enfoca la cámara, con frases como: “Mire cómo se le ríe la chica esa guapísima”, “mire esa belleza, esa morena guapísima”, “por estar viendo sus apuntes se pierde todas las guapas que está enfocando el camarógrafo”, “otra manabita guapísima [...] todas las mujeres manabitas se caracterizan por su belleza, por su inteligencia, por su trabajo, eso sí, son bien fregadas”. También suele ser Maldonado quien interrumpe su discurso para comentar con Correa acerca de lo que ha comido durante sus visitas, y la conversación suele derivar del informe a conversaciones ‘culinarias’. Veamos el siguiente ejemplo, del *Enlace* 451:⁷

M: Camarones en salsa de tomate de árbol, parrillada, bife bife de pollo, corvina, chorizos, vegetales asados, papas cocinadas y arroz con monos. No no no, arroz con moros es ¿no? Me he equivocado en escribir, presidente, arroz con moros.

P: *Mashi*, el hecho de que estemos en Lago Agrio no es para que sea tan agrio, Dios mío.

M: Salsa de queso, chimichurri, ají, piñas a la brasa con helado variado (palabras en kichwa) y también cantó ahí, ¿no? En el almuerzo con los grandes artistas, incluido usted.

P: Por supuesto, ¿usted cree que me iba perder eso?

Por otro lado, existen diversas interrupciones para hablar acerca de la selección de Ecuador, así como de los equipos de los cuales Correa y Maldonado son hinchas. Correa no suele hablar en sus intervenciones acerca de su equipo de fútbol (sí de la Selección), sin embargo, este siempre forma parte de las intervenciones del *Mashi*, como vemos en este ejemplo del *Enlace* 212:⁸

M: El martes fue un día triste para usted, señor Presidente, el equipo de los siete millones, el equipo de los Arosemena, Dassum, Water, el equipo de Neme, lamentablemente cayó.

P: Sí, pero aunque sea jugando en México a nivel internacional. ¿Dónde está jugando Deportivo Quito? ¿En La Carolina?

M: No, señor Presidente.

P: Y perdimos con las justas, merecimos un empate por lo menos.

[...]

P: *Mashi*, estamos recontraatrasados, límitese a traducir lo que informé, no invente, no agregue.

Como vemos en la última línea de la interacción citada, Correa pide a Maldonado que lea rápido su informe y que se limite a traducir lo que él ha dicho sin agregar nada. Ese también es un tema recurrente durante la lectura del informe en kichwa. En varias sabatinas, el Presidente, al dar la palabra al *Mashi*, le pide que sea rápido con su lectura, incluso suele utilizar la palabra kichwa *ujta*, que significa ‘rápido’. Es interesante este punto, porque, pese a estar atrasados, es Correa mismo quien da pie a que el informe no se lea de manea continua. También bromea con Maldonado acerca de lo aburridas que son sus intervenciones, y menciona que la gente suele irse mientras él habla. Veamos este ejemplo del *Enlace* 241:⁹

P: *Mashi*, ya vamos a acabar con la traducción kichwa. Cada vez que empieza a hablar el *Mashi* la gente se empieza a ir.

M: Es que ya son tres horas y más, señor Presidente, la gente tiene hambre.

P: No, es porque usted empieza a hablar. No se vayan, no sean malos, escuchen al *Mashi*.

⁶ Emitido el 12 de octubre de 2013 desde la ciudad de Portoviejo, también en Manabí.

⁷ Emitido el 21 de noviembre de 2015 desde la ciudad de Lago Agrio, en la provincia amazónica de Sucumbios.

⁸ Emitido el 12 de marzo de 2011 desde Santo Domingo de los Tsáchilas, en la provincia serrana del mismo nombre.

⁹ Emitido el 8 de octubre de 2011, desde la ciudad de Chanduy, en la provincia costera de Santa Helena.

El kichwa durante la interacción

En relación con el kichwa, hay dos puntos que deben tenerse en cuenta: el primero tiene que ver con la lectura del informe en sí, y el segundo con las menciones que se hacen a este idioma y las interacciones en kichwa que se dan entre Correa y Maldonado. Acerca del primer punto, el de las interrupciones, como ya vimos en el apartado anterior, el informe en kichwa pierde su hilo argumental a medida que aumenta el protagonismo de Maldonado. Si tomamos en cuenta que el 35 % de la población indígena es monolingüe (Pijal, 2010: 5), seguir el hilo de un informe que es constantemente interrumpido puede ser complicado, por lo que el informe no cumpliría el objetivo de informar a esta población acerca de las labores del Presidente.

Por otro lado, en varias ocasiones se menciona que el informe se traduce al kichwa, se habla acerca de esta lengua y se alude a los asistentes kichwahablantes. Veamos los siguientes ejemplos:

*Enlace 492:*¹⁰

P: *Mashi*, ¿usted sí sabe que en Galápagos hay mucha población kichwahablante?

M: Sí.

P: Hay muchos compañeros salasacas, muchos compañeros de los kichwas de la Sierra.

M: Sí.

P: Tal vez en proporción, debe ser el territorio con mayor población de compañeros kichwahablantes.

M: Así es, señor Presidente.

P: Así que muy pertinente la traducción en kichwa. ¿Quién habla kichwa por aquí? ¿Está un hermano salasaca? ¿Y sí me entienden o no al *Mashi*?

*Enlace 394:*¹¹

P: Y los compañeros kichwahablantes de la Amazonía, ¿sí le entienden al *Mashi*?

M: Obvio, obvio.

P: El kichwa de la Sierra es bien diferente al kichwa de la Amazonía.

M: No nos divida, Presi.

P: Ashka pagarachu, mashikuna.¹²

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Como vemos, el Presidente también habla en kichwa con los asistentes. En el siguiente ejemplo, podemos ver cómo se habla también acerca de la lengua. Cabe anotar que este *Enlace*, el 456, del 26 de diciembre de 2015, fue emitido en el pueblo de Zumbahua, en la provincia de Cotopaxi, donde Correa vivió un año:

P: Sumak sumakmi mushuk wata charinkichik mashikuna. *Mashi*.

M: O sumak sumak watakachu. Sumak sumak watakachu. Que sea, el chumi es el subjuntivo: que sea un super superaño.

P: Pero es correcto sumak sumak, gran grandioso, mushuk wata, nuevo año, charinkichik, tengan.

M: Está bien, sí.

P: Es que usted no conoce el kichwa culto, *Mashi*, yo hablo el kichwa culto. Vamos a ver si le entienden aquí en Zumbahua el kichwa al *Mashi*.

En esta interacción es interesante ver cómo Correa cuestiona la competencia del *Mashi* en kichwa, cuando se supone que más competente es quien habla kichwa y lo enseña. Según Maldonado, el hecho de que el Presidente hable kichwa es una manera de dar prestigio a la lengua y aumenta la autoestima de los indígenas, pues “algunos comentarios de los indígenas dicen ‘Sí ha valido nuestra lengua’, ‘¿Ves? Hasta el Presidente habla el kichwa, ¿ves que sí valemos?’, ‘Lindo se oye nuestro kichwa’” (Entrevista, 2016).

¹⁰ Emitido el 16 de septiembre de 2016, desde la ciudad de Santa Cruz, en la provincia insular de Galápagos.

¹¹ Emitido el 11 de octubre de 2014 desde la ciudad de Archidona, en la provincia amazónica de Napo.

¹² “Muy agradecido, compañeros”.

El Presidente y el *Mashi*, una perspectiva desde el *ethos*

Al preguntarle a Maldonado sobre su percepción acerca de cómo reciben los asistentes a los *Enlaces* el resumen en kichwa, contestó lo siguiente:

La recepción es muy positiva. Pues en cuanto se interactúa se conoce el lado humano del Presidente. Allí conocemos los gustos en diferentes aspectos del Presidente. Así conocemos el tipo de comida que le gusta, hinchas de qué equipo de fútbol es, qué tipo de música es de su preferencia, tipo de vestimenta, cuánto dinero tiene en su billetera, etc., etc. Allí la gente ve a un Presidente que es tan igual como cualquier ciudadano. Allí se ve que le conmueve la injusticia, la pobreza y la vulnerabilidad de los grupos abandonados, entre ellos los indígenas. (Entrevista, 2016)

Esta respuesta da cuenta de que la intención del informe, más que reivindicar el kichwa y reforzar la identidad indígena, es mostrar una representación del presidente Correa como alguien cercano al pueblo. Dentro de este *ethos* de presidente cercano al pueblo que se quiere construir, la presencia de Correa funciona como “garante”, en el sentido que atribuye Mainguenau a este (2010: 8), es decir, es quien da voz y corporalidad a aquello que espera el destinatario del enunciador. Correa se presenta como una persona cercana al pueblo, humana, igual a todos. De ahí que los temas de conversación que mantiene con Maldonado sean cotidianos, alejados de los temas ‘duros’ de los que habla en el resto de su intervención.

El destinatario, aquí, está ‘unificado’, por decirlo de alguna manera, en Maldonado, quien representa a ese pueblo al que Correa quiere acercarse, por eso el mundo ético que construye está constituido por una escenografía que da cuenta de esta cercanía. El mismo hecho de que se refiera a Maldonado como *Mashi* es una ruptura del *ethos* de un presidente aleccionador y crítico que se presenta en el resto del *Enlace* y en la mayoría de discursos de Correa. Mediante la cercanía que implica este tratamiento, Correa, como garante del *ethos* que quiere construir, se inscribe en un mundo ético donde priman la camaradería, la risa, la humanidad. Estas características, unidas al lenguaje coloquial, la escasa interacción en kichwa y los temas recurrentes, construyen una escenografía amistosa, distendida, propicia para que el *ethos* de un presidente cercano al pueblo pueda llevarse a cabo. A este respecto, Mainguenau afirma: “Los contenidos desplegados por el discurso permiten especificar y validar el *ethos*, y su escenografía, y es a través de éstos que surgen dichos contenidos” (2010: 10).

La imagen de sí que proyecta Correa está constituida por aquello que él dice de sí mismo, pero también en su manera de dirigirse a Maldonado. Como menciona Amossy, en su texto ‘La presentación de sí. Ethos e identidad verbal’ (2010), existen dos cuestiones que deben tenerse en cuenta: cómo se inscribe el ‘yo’ dentro de su discurso y cómo se inscribe con respecto a un ‘tú’. Por ejemplo, en el citado *Enlace* 481 se da esta interacción:

M: Yo no utilizo estas gafas. Reisban creo dice, Presidente.

P: Regaladitas, por si acaso. Pero uso gafas porque me dijo el oculista me protege del sol.

Aquí podemos ver cómo, mediante la interacción con Maldonado, Correa indica que él no compra cosas caras sino que se las regalan y que, además, se deben a una prescripción médica. A través de la interacción, el destinatario, encarnado en el *Mashi* y mediado también por este, sabe que Correa no bebe, que le gusta cantar, que tiene dos perros, que es ciclista, un hombre de familia, entre muchos otros datos que le permiten inscribirse en el *ethos* del Presidente cercano, igual a cualquier ciudadano común y corriente.

En relación con Maldonado, la presentación de sí que se da en la interacción con Correa es, como su ‘apodo’ lo indica, la de *mashi*, es el compañero, el cómplice del Presidente, una persona sencilla del pueblo. Es, además, como lo indica en su discurso, alguien que representa al pueblo y que ha sufrido, como la mayoría de indígenas, la discriminación. Así podemos

verlo en la siguiente declaración, del citado *Enlace* 456, que sigue a una explicación de Correa acerca del ocultamiento que se daba a lo indígena antes de su Gobierno:

Yo soy fruto de esa época. Mi primer hermano, el que fue a la escuela, no pudo entrar a una escuela religiosa vestido de indígena, y ahí tuvimos que cortarnos el cabello, cambiarnos de vestimenta, yo soy fruto de esa época.

Asimismo, lo que dice Correa sobre él también refuerza este *ethos* de cómplice, por un lado lo presenta como un igual, pero también se burla de él, pues están dentro de una escenografía de conversación amistosa: “Aquí donde ven al *Mashi*, no se dejen guiar por la cara de gil, ¿ah?, él es economista, antropólogo, profesor de kichwa, experto en cosmovisión kichwa, es máster, más terco que una mula” (*Enlace* 394). Mediante la interacción con Correa, sabemos que este indígena es oriundo de Peguche, que vive en Quito, que tiene tres hijos y otros datos más. Como vemos, los *ethe* de Correa y de Maldonado, contribuyen a reforzar el que parece ser el verdadero objetivo de la sabatina: mostrar a un Presidente cercano a pueblo, que puede bromear con los ciudadanos en un mismo nivel, presentarse ante él como un ser humano que siente y vive el día a día como cualquier ecuatoriano.

Conclusión

Como se ha visto en este trabajo, el informe en kichwa del *Enlace Ciudadano* de Rafael Correa representa un espacio en el que este puede presentarse antes sus mandantes como una persona común y corriente, que, pese a estar investido con la Primera Magistratura, piensa y siente como cualquier ciudadano. La interacción entre Correa y Maldonado contribuye a fijar esta idea en la ciudadanía.

Por otro lado, el informe en kichwa como tal pasa a un segundo plano. La lectura de este parece ser un pretexto para presentar los *ethe* de un presidente cercano al pueblo y de un pueblo (representado y mediado por Maldonado) cómplice y amigo. No obstante, la inclusión de un segmento en un idioma ancestral, silenciado durante siglos, contribuye a la visibilización de este. Será necesario, a lo largo del tiempo, rastrear los alcances de esta visibilización y si contribuyen a reforzar los valores interculturales y pluriétnicos, o son una nueva manera de colonización.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R. (2010). ‘Imágenes del sí, imágenes del otro’, en *La presentación de sí. Ethos e identidad verbal*. Traducción de María Mercedes López. UBA.
- Asociación de Academias de la Lengua Española, Asele. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>.
- Ayala Marín, A. (coord.). (2010). *La influencia del discurso presidencial en los medios ecuatorianos*. Quito: Ciespal.
- Mainguenu, D. (2010). El enunciador encarnado. La problemática del Ethos. Traducción de Ramón Alvarado. *Versión 24*, pp. 203-225. México: UAM.
- Pijal, L. (2010). *¿Cómo estamos las nacionalidades y pueblos indígenas según el Censo Poblacional 2010?*. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/78682440/indicadores-de-nacionalidades-y-pueblos-censo-de-poblacion-y-vivienda-2010>.
- Secretaría de Comunicación de Ecuador. *Enlace Ciudadano*. Archivo virtual. Disponible en <http://enlaceciudadano.gob.ec/blog/>.
- Secretaría Nacional de Planificación, Senplades. (2009). *Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013*. Quito: Senplades.
- (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. Quito: Senplades.
- (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.

MUCHAS FORMAS DE SER JÍBARA: LA IDENTIDAD EN *WHEN I WAS PUERTO-RICAN* DE ESMERALDA SANTIAGO

Cuello, Mónica Beatriz
Universidad Nacional de Lanús
ISP Pbro. Dr. Antonio M.
Sáenz Argentina
lic_mcuello@yahoo.com.ar

Resumen

El proceso de crecimiento siempre supone cambios. La pequeña Negi, la mayor de los hijos de Pablo y Monin en el primer volumen de la autobiografía de Esmeralda Santiago *When I was Puerto Rican* (1993), relata su camino de desarrollo marcado por frecuentes mudanzas y transformaciones. El objetivo del presente trabajo es estudiar este proceso tomando como disparador la palabra *jíbaro* y la relación que este vocablo puede establecer con el camino de crecimiento que transita Negi y el modo en que dicha representación impacta en la construcción de su identidad. Para cumplir con la meta expresada anteriormente y aportar un soporte teórico a este estudio, se van a considerar el concepto de identidad planteado por el estudioso jamaicano Stuart Hall, desde una perspectiva antiesencialista, y la noción de frontera expuesta por la académica y activista chicana Gloria Anzaldúa quien define a este espacio como un territorio de contradicciones, de encuentros y desencuentros. Estos conceptos exceden una nacionalidad en particular y pueden ser aplicados a diversos sujetos sin importar su origen. En el caso que nos ocupa, Negi, la protagonista del relato, es una niña puertorriqueña condicionada por el modo en que estas representaciones operan e impactan en la construcción de su identidad.

Palabras clave: identidad, frontera, discurso, transformación.

Introducción

El proceso de crecimiento siempre supone cambios, la identidad de una persona se va consolidando a lo largo de la vida, especialmente durante la niñez y adolescencia. La pequeña Negi, la mayor de los hijos de Pablo y Monin en el primer volumen de la autobiografía de Esmeralda Santiago *When I was Puerto Rican* (1993), relata su camino de desarrollo marcado por frecuentes mudanzas y transformaciones. El objetivo del presente trabajo es estudiar este proceso tomando como disparador la palabra *jíbaro*, la relación que ésta puede establecer con el camino de crecimiento que transita Negi y el modo en que dicha representación impacta en la construcción de su identidad. Este vocablo es definido por Santiago como un término que designa al campesino, habitante del área rural montañosa de Puerto Rico quien posee un idioma y cultura particulares. Según los estudiosos esta palabra representa las raíces del pueblo puertorriqueño, simbolizando sus tradiciones y valores de la patria. A lo largo del relato este término adquiere diversos significados según el contexto y el hablante que lo utiliza: primero designa con orgullo a los habitantes nativos del lugar, su folclore y costumbres, luego es un ofensivo sinónimo de salvaje y finalmente es usado por los habitantes de la ciudad, en particular en el ámbito escolar, para designar de manera peyorativa al que viene del campo y no conoce las costumbres de la ciudad.

Para cumplir con la meta expresada anteriormente y aportar un soporte teórico a este estudio, se van a considerar los conceptos de identidad y frontera expuestos por Stuart Hall y Gloria Anzaldúa respectivamente. En su ensayo “Who needs identity?” que abre el texto *Questions of Cultural Identity*, Hall propone una definición antiesencialista de la identidad y una teoría de sus prácticas discursivas, ya que sostiene que la misma siempre está en proceso de construcción, esto lo hace a través del discurso y de la representación. Por tanto considera a la identificación como un proceso de articulación, de sutura, sujeto al juego de la *différance*. Este término, introducido por Derrida, alude al tiempo y espacio, viene de los vocablos diferir o postponer y de diferencia: Según el filósofo francés diferir es lo que ocurre con el significado del lenguaje en un contexto relacional en el cual los signos no tienen un significado esencial, y la diferencia está dada por lo que no es igual, lo distinto. El otro concepto importante a discutir es el de la frontera y su impacto en la construcción de la identidad y sus representaciones sociales desarrollado por Gloria Anzaldúa en su libro *Borderlands/ La Frontera. The New Mestiza*, aquí la autora se refiere a la frontera física entre Texas y Nuevo México y a los mexicanos en particular como sujetos de su estudio. Señala también la existencia de fronteras que se manifiestan cuando dos culturas se acercan o cuando personas de diferentes razas ocupan el mismo territorio. Caracteriza a la frontera como un territorio de contradicciones, de odios, rencores y explotación, y señala que estas convergencias han creado una cultura de shock, una cultura del borde. Como podemos ver, estos conceptos exceden una nacionalidad en particular y pueden ser aplicados a diversos sujetos sin importar su origen. En el caso que nos ocupa Negi, la protagonista del relato, es una niña puertorriqueña condicionada por el modo en que estas representaciones operan e impactan en la construcción de su identidad.

Aspectos teóricos

¿Quién soy yo? El problema de la identidad plantea interrogantes que son particularmente significativos en un sujeto migrante. En este trabajo se considerarán los aportes al tema que realiza Stuart Hall quien en su ensayo “Who needs ‘Identity?’”, en *Questions of Cultural Identity* (1996), define la identidad desde una perspectiva no esencialista y la caracteriza por ser fragmentada, construida a partir de la diferencia, constituida por múltiples discursos, prácticas y posiciones que se entrecruzan. Hall argumenta que las identidades, en constante cambio y transformación, están sujetas a un proceso de historización. Además agrega que se constituyen dentro del discurso y la representación, es por ello que se producen en contextos históricos e institucionales específicos, dentro de prácticas discursivas y estrategias enunciativas específicas también. Madan Sarup, un estudioso indio, realiza interesantes aportes a esta conceptualización en su texto *Identity, Culture and the Postmodern World* (1996). Sarup sostiene que la identidad está basada en una afinidad con un grupo consciente de su lenguaje, religión, historia y tradición. Para Sarup el proceso de construcción identitaria de los sujetos está determinado por las dinámicas de clase, nación, religión, sexo, género, raza y etnia como así también por la experiencia de los padres y lo que ellos han transmitido a sus hijos. Como vemos, los conceptos de Sarup completan los de Hall y se prestan para describir a la protagonista de este relato.

Abordando el tema de la frontera la estudiosa Gloria Anzaldúa en *Borderlands/ La Frontera* (1999) toma como referente a la mujer chicana para desarrollar su Teoría de la Conciencia Mestiza, dicha teoría no se limita a una nacionalidad en particular sino que también se puede aplicar a una mujer latina, una niña en realidad en el caso que nos ocupa. Este modelo ubica en el centro de la discusión a las mujeres de la clase trabajadora, quienes son desplazadas y marginadas por su género, etnia e identidad sexual. Anzaldúa llama a esta mujer la *nueva mestiza* y explica que es el resultado de un cruce racial, ideológico, cultural y biológico que produce una conciencia distinta. La autora argumenta que aquellas mujeres que cuestionan las

restricciones que experimentan en la frontera (la considera tanto desde un punto de vista concreto como metafórico), desarrollan una nueva conciencia opositora. Describe a esta mujer como un ser tricultural (nacido en una cultura, habitante de dos, frecuentemente transitando territorios de tres culturas y sus sistemas de valores), monolingüe, bilingüe o multilingüe en un estado de permanente transición, que enfrenta el dilema de la mezcla de razas.

¿Ser o no ser jíbara?

¿A qué alude el término *jíbaro* en Puerto Rico? Según lo define la propia autora en el glosario que acompaña el texto, el término alude a un campesino de Puerto Rico con un dialecto y costumbres distintivas, como podemos ver esta definición es bastante amplia. Según Anibal Gonzales (Historia Universal, 2012), jíbaro es un término utilizado en Puerto Rico para referirse a los campesinos que habitan las montañas, pero en los tiempos modernos ha adquirido un significado cultural más amplio. El autor señala que en la moderna cultura del país tiene una connotación más positiva, **asociado al orgullo, a una ideología cultural como pioneros de Puerto Rico**. Sin embargo también puede significar alguien que se considera ignorante o impresionable debido a la falta de educación formal. A pesar de esta connotación negativa, la imagen del jíbaro representa a la ideología de un tradicional puertorriqueño: trabajo duro, simple, independiente y prudentemente sabio.

Otra aproximación al término la da Carmen Torres-Robles en su trabajo “La Mitificación y Desmitificación del Jíbaro como Símbolo de la Identidad Nacional Puertorriqueña” (1999) quién señala que la palabra jíbaro, según muchos críticos y puertorriqueños, refiere a la esencia de la nacionalidad puertorriqueña. Torres-Robles agrega que la autora María Teresa Babín (1986) explica que al usar este término nos referimos a los atributos morales y espirituales que trascienden al hecho de pertenecer a la raza blanca y ser del campo. Aludimos a lo más entrañable, resistente y puro de la nacionalidad puertorriqueña. Al trazar los orígenes de esta palabra debemos remitirnos al texto *El Jíbaro* (1849) de Manuel Alonso quien define al puertorriqueño según su lengua, cultura y tradición, atributos heredados de los españoles. Para la elite de ese entonces el vocablo aludía a la población campesina, nómada e indómita proclive a los vicios y con costumbres poco civilizadas.

Según explica Torres-Robles existe un gran contraste entre la definición idealista del puertorriqueño y la realidad del jíbaro que pinta Alonso, como miembro de la elite de entonces, en las escenas costumbristas. Para otros escritores de la época como Méndez Quiñones, Brau y Zeno Gandía, entre otros, el campesinado puertorriqueño no encarna la identidad nacional, cabe aclarar que más del ochenta por ciento de la población de la isla vivía en el campo en el siglo diecinueve. Durante el siglo veinte el autor Meléndez Muñoz pinta al jíbaro como una figura estilizada, exponente de la auténtica puertorriqueñidad; otros poetas modernistas también idealizan la figura del jíbaro y lo describen como puro, inocente, trabajador y educado, en algunos de ellos esta figura representa a alguien de raza blanca. La autora concluye que algunos intelectuales puertorriqueños definen la identidad individual y colectiva en términos de jibaridad o en términos de homogeneidad étnica, cultural y lingüística. Agrega que las concepciones se mueven entre dos discursos por una parte el intento por recuperar lo africano, lo europeo, lo criollo y por otra los que abogan por una síntesis racial, social y cultural.

¿Cómo usa este término Esmeralda Santiago? Las tensiones antes mencionadas se reflejan en su texto. La autora comienza el segundo capítulo del texto llamado “Jíbara” con un refrán que dice “Al jíbaro nunca se le quita la mancha de plátano”, esto refiere a su identidad, su estrecha ligazón con su tierra. La pequeña Negi, de cuatro años de edad, crece en Macún, un pueblo ubicado en el municipio de Toa Baja al norte de Puerto Rico, escuchando a diario un programa que transmite música y poesía que señala las cualidades y los esfuerzos de los campesinos jíbaros. Esto los erige como modelos de una vida independiente, contemplativa,

de comunión con la naturaleza y orgullo nacional. Tanto es así que vemos a Negi diciendo, “I wanted to be a jíbara more than anything in the world, but Mami said I couldn’t because I was born in the city, where jíbaros were mocked for their unsophisticated customs and peculiar dialect.” (Santiago, 2006: 12). La idealización de la figura del jíbaro tal como pintan los poetas modernistas se refleja en su vida cotidiana. Sin embargo su madre advierte: “Don’t be a jíbara” y Negi se pregunta, señalando la contradicción: “If we were not jíbaros, why did we live like them?”. Su casa, el programa radial favorito de la familia, sus lecturas escolares, su vecina Doña Lola y sus abuelos paternos son jíbaros o responden a sus características. Desde esta edad Negi se cuestiona la hipocresía de honrar y despreciar al jíbaro, pero no puede desafiar la opinión materna.

Un tiempo más tarde, por diversas circunstancias, la madre y sus hijos se mudan a Santurce, un suburbio de San Juan, la capital. Al atravesar la frontera entre campo y ciudad, la noción de jíbaro tiene otra connotación. Aquí en el ámbito escolar Negi es una jíbara, salvaje y desmesurada, capaz de hablar su dialecto y marginada por sus compañeros, la expresión “what a jíbara” (Santiago, 2006: 39) parece ser una constante cuando otros le señalan las palabras que emplea en su expresión, cuando desconoce cómo utilizar algunos útiles escolares y cuando ignora costumbres urbanas. Negi señala entonces:

In Santurce I had become what I wasn’t in Macún. In Santurce a jíbara was something no one wanted to be. I walked to and from school beside myself, watching the *jíbara* girl with eyes cast down, the home-cut hair, the too large gestures and too loud voice, the feet unaccustomed to shoes. (Santiago, 2006:39)

Otra mudanza va a traer otros usos de la palabra jíbaro, esta vez, el lugar elegido es El Mangle, un barrio obrero ubicado sobre un manglar con una laguna dónde se vierten desechos cloacales. Las condiciones del lugar y de la vivienda que habitan la madre y sus hijos dificultan la adaptación de Negi, ahora una niña de nueve años, a este nuevo entorno, esta vez es su madre quien le dice de manera despectiva: “Don’t be such a jíbara” cuando le teme a la letrina dónde debe hacer sus necesidades. Concurrir a otra escuela también indica la necesidad de una nueva adaptación, su nueva maestra la Sra. Leona le dice ante una dificultad suya para resolver un problema matemático rápidamente: “Those country schools are always so far behind. That’s why we have so many ignorant *jíbaros*...” (Santiago, 2006: 139).

Una mudanza más, esta vez a los Estados Unidos de América en búsqueda de una vida mejor, de trabajo y de una solución para el pie enfermo de su hermano Raymond. En el avión camino a Brooklyn Negi dice: “The Puerto Rican *jíbara* who longed for the green quiet of the tropical afternoon was to become a hybrid who would never forgive the uprooting.” (Santiago, 2006: 209). En su nueva escuela los puertorriqueños están divididos en dos grupos que no se mezclan: los migrantes de Puerto Rico y los nacidos en Brooklyn. Estos últimos hablan inglés, tienen escaso conocimiento de español, para ellos Puerto Rico es el hogar de sus abuelos, retrasado e infestado de mosquitos. El segundo grupo, a su vez está subdividido entre los que añoran la isla y los que prefieren olvidar. Negi no puede hallar su lugar en este mundo, no se siente parte de los recién llegados a los EUA, pero tampoco es aceptada por los puertorriqueños de Brooklyn.

El epílogo del texto “One of these days” comienza con otro refrán “El mismo jíbaro con diferente caballo”, en esta sección Negi es una mujer que terminó hace diez años su escuela secundaria a la que vuelve de visita. Ella es en ese momento una estudiante de Harvard University y la palabra jíbaro sigue resonando en su vida, sigue siendo puertorriqueña, su esencia permanece en ella a pesar de los años transcurridos en los Estados Unidos.

Podemos ver en el cruce de las diversas fronteras que atraviesa la protagonista un denominador común: es una joven, de clase baja, marginada tanto por su condición

social como por su etnia, según señala Gloria Anzaldúa. Considerando su raza el texto nos muestra diversas instancias de discriminación dentro de su mismo país dónde el término jíbaro tanto es usado como un elogio o un insulto. Esto se puede entender a la luz de los discursos literarios que construyeron representaciones contrastantes del jíbaro durante los siglos diecinueve y veinte y que evidentemente forman parte del imaginario colectivo de Puerto Rico. Está condición híbrida que experimenta Negi camino a Estados Unidos muestra la conciencia mestiza de que habla Anzaldúa y que claramente se refleja en esta joven.

Al decir de Hall, la identidad de Negi está en constante cambio y transformación. Su ser se nutre de múltiples discursos, ¿es una jíbara o no?, una serie de prácticas individuales y sociales se entrecruzan, ¿a cuál responder qué?, ¿ser cómo quién?; posturas que ante ella adoptan su propia madre, sus docentes y personas que se cruzan en su camino la interpelan. Su identidad está compuesta de diversos fragmentos que ocupan diversos lugares en diferentes momentos de su vida. Según señala Sarup, el proceso de la construcción identitaria de Negi está determinado por las dinámicas de su clase social, por diversos discursos dentro de la misma nación, por su género y su etnia como así también por la experiencia de los padres, más precisamente por la figura de su madre y lo que ella ha transmitido a sus hijos.

Conclusiones

El texto se llama *When I was Puerto Rican*, si observamos el verbo To Be en Pasado Simple podemos preguntarnos: ¿es esto parte de su pasado? o ¿es parte constitutiva de su ser? Estas preguntas, en mi opinión, muestran fragmentos de la identidad de Negi, componentes que fueron armando a la persona que encontramos en el epílogo.

Desde mi punto de vista es interesante ver cómo la palabra *jíbaro* a lo largo del texto se constituye en un símbolo de puertorriqueñidad para Negi. Esta palabra es un elemento recurrente en el relato desde el capítulo dos hasta el epílogo, marca, condiciona y define a la protagonista. ¿Cómo? Creo que ella desambigua el término, para ella la connotación es positiva y remite a las raíces, a su madre tierra. Es por ello que elige finalizar el texto con el refrán “El mismo jíbaro con diferente caballo”, ella sigue siendo la misma, las fronteras que atravesó la convirtieron en una nueva mestiza, como diría Anzaldúa, en un ser híbrido, según las propias palabras de Santiago, compuesto por muchos discursos, algunos a veces contradictorios, por diferentes representaciones. Habitar espacios marginales o fronterizos posibilita y habilita a existir en diferentes ambientes, a estar cruzado por discursos varios. Lejos de condicionar creo que abre nuevas perspectivas y hace de estos sujetos personas con un gran poder de adaptación.

Negi, cómo todos nosotros, es un poco salvaje, un poco sumisa, un poco de todas. Nos podemos preguntar con palabras de Anzaldúa, haciendo referencia al capítulo cinco “How to tame a wild tongue” de *Borderlands/La Frontera: Should wild tongues be tamed?* (¿Deberíamos domesticar a las lenguas salvajes?, mi traducción). Este trabajo no pretende dar respuestas a estos interrogantes, propone repensar estos temas que trascienden la literatura y nos remiten a nuestras raíces e identidad cultural. A modo de cierre y para seguir pensando estos temas, me gustaría compartir el poema *Loose Woman* (1995) de la colección de poemas del mismo nombre de la escritora chicana Sandra Cisneros:

Loose Woman

They say I'm a beast.
And feast on it. When all along
I thought that's what a woman was.

They say I'm a bitch.
Or witch. I've claimed
the same and never winced.

They say I'm a *macha*, hell on wheels,
viva-la-vulva, fire and brimstone,
man-hating, devastating,
boogey-woman lasbian.
Not necessarily,
but I like the compliment.

The mob arrives with stones and sticks
to maim and lame and do me in.
All the same, when I open my mouth,
they wobble like gin.

Diamonds and pearls
tumble from my tongue.
Or toads and serpents.
Depending on the mood I'm in.

I like the itch I provoke.
The rustle of rumor
like crinoline.

I am the woman of myth and bullshit.
(True. I authored some of it.)
I built my little house of ill repute.
Brick by brick. Labored,
loved and masoned it.

I live like so.
Heart as sail, ballast, rudder, bow.
Rowdy. Indulgent to excess.
My sin and success—
I think of me to gluttony.

By all accounts I am
a danger to society.
I'm Pancha Villa.
I break laws,
upset the natural order,
anguish the Pope and make fathers cry.
I am beyond the jaw of law.

I'm *la desesperada*, most-wanted public enemy.
My happy picture grinning from the wall.

I strike terror among the men.
I can't be bothered what they think.
¡Que se vayan a la ching chang chong!
For this, the cross, the calvary.
In other words, I'm anarchy.

I'm an aim-well,
shoot-sharp,
sharp-tongued,
sharp-thinking,
fast-speaking,
foot-loose,
loose-tongued,
let-loose,
woman-on-the-loose
loose woman.
Beware, honey.

I'm Bitch. Beast. *Macha*.

¡Wáchale!
Ping! Ping! Ping!
I break things.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Referencias bibliográficas:

- Anzaldúa, Gloria. (1999) *Borderlands/ La Frontera. The New Mestiza*. 2nded. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Gonzales, Anibal (2012) "Jíbaro de Puerto Rico". Disponible en:
<http://www.historiacultural.com/2012/06/campesino-jibaro-puerto-rico.html>
- Hall, Stuart & du Gay, Paul. (2003) *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications.
- Santiago, Esmeralda. (2006) *When I was Puerto Rican*. Cambridge: Da Capo Press.
- Torres-Robles, Carmen L. (1999) "La Mitificación y Desmitificación del Jíbaro como Símbolo de la Identidad Nacional Puertorriqueña" *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*. Vol. 24, No. 3 (September - December 1999), pp. 241-253

PLURALIDAD DE LENGUAJES PARA EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL DE UN IDIOMA: PORTUGUÉS

Gramuglia, Laura Vanesa
Departamento de Lenguas, UNCPBA
Tandil, Buenos Aires, Argentina
laurigramuglia@gmail.com

Resumen

Esta presentación tiene por finalidad compartir las reflexiones teóricas y metodológicas desde las cuales se sustenta una de las propuestas de trabajo planteada a los alumnos del Nivel Intermedio del Curso de Portugués dependiente del Departamento de Lenguas de la UNCPBA.

Posicionada desde un enfoque comunicativo y promoviendo la enseñanza de una lengua extranjera considerando la dimensión intercultural a fin de enriquecer su uso, entiendo que el aspecto pedagógico-didáctico debe apuntar a orientar a los estudiantes para que logren participar en diversos procesos comunicativos integrando de manera significativa los respectivos conocimientos problematizando y resignificando lo vernáculo y foráneo. Participar en estos procesos exige que la enseñanza y aprendizaje de un idioma no se limiten a cuestiones estrictamente gramaticales y lexicales sino que amplíe su visión hacia las cuestiones culturales que caracterizan el marco social en el cual se desarrolla oficialmente esa lengua.

En un mundo globalizado, trabajar desde y con la integración de TIC, y con ellas internet, nos acercan a producciones culturales diferentes a los recursos clásicos como los textos escritos, potenciando así las posibilidades de conocer y aprender el idioma extranjero en su propio entorno a través de diversos lenguajes como son el escrito, gestual, icónico, audiovisual, etc. De este modo, enseñar una lengua lejos de sus fronteras geográficas y culturales es una tarea que exige la búsqueda incesante de estrategias didácticas para hacer que esa distancia real quede sólo trazada en los mapas y que los estudiantes logren construir el idioma entendiéndolo desde una dimensión sociolingüística compleja.

En base a ello, en esta ponencia se presenta una situación áulica que funcionó como trabajo práctico donde los alumnos debieron integrar los contenidos trabajados en un cuatrimestre analizando en un primer momento variedad de videos para luego poner en práctica el portugués desde una dimensión sociolingüística a través de una dramatización. El análisis teórico y metodológico de esta experiencia nos lleva a considerar que los idiomas extranjeros se enseñan y aprenden mejor considerando la pluralidad de códigos lingüísticos y culturales que dan vida a esa lengua.

Palabras clave: interculturalidad, lenguajes, sociolingüística, integración de TIC

Introducción

Esta presentación tiene por finalidad compartir las reflexiones teóricas y metodológicas desde las cuales se sustenta una de las propuestas de trabajo planteada a los alumnos del Nivel Intermedio del Curso de Portugués dependiente del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA).

Este Departamento que funciona bajo dependencia de Rectorado, constituye una alternativa para contribuir a solventar una de las inquietudes más generalizadas en la actualidad, como es la dominar con precisión las competencias lingüísticas de comunicación en lengua extranjera. Ofrece para ello cursos abiertos a la comunidad en la enseñanza de Español para extranjeros, Inglés, Francés, Italiano y Portugués.

El curso de portugués en este momento se encuentra en medio de un proceso de revisión de su plan de estudios y cuenta (por lo menos hasta el momento) con tres niveles: Básico, Intermedio e Intermedio Superior y un curso de actualización y profundización del idioma, en los cuales actualmente me desempeño como docente en el nivel intermedio y en el curso final.

Como se comentó, la experiencia a compartir pertenece a un trabajo propuesto a los alumnos del Nivel Intermedio, el cual tiene como finalidad que los estudiantes logren desenvolverse desde la oralidad, escucha, escritura y lectura en situaciones de comunicación de mediana complejidad llevando en consideración determinados objetivos específicos. Los contenidos trabajados se corresponden con lo propuesto para el nivel B1 del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

Enseñar y aprender desde la interculturalidad

En los últimos años, el nuevo escenario de la globalización ha modificado los intercambios económicos, políticos y culturales a nivel mundial, teniendo por lo tanto, repercusiones en el modo de abordar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, orientando este proceso complejo hacia la dimensión intercultural. Lo cual implica el planteamiento de nuevos desafíos para el profesorado del área, al que se atribuyen nuevos roles y nuevas tareas a los que tendrá que hacer frente en su quehacer cotidiano. Siguiendo a Buttjes y Byram (1991), este **enfoque intercultural** se ve apoyado por los más recientes desarrollos en el campo de la didáctica de las lenguas, que han abierto nuevas vías al apuntar hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura invitando al alumnado a aprender el idioma extranjero profundizando la comprensión de las poblaciones que lo hablan, sus costumbres y modos de vida. Es decir, que el enseñar una lengua extranjera desde este enfoque implica desarrollar los aspectos pedagógico-didácticos para su enseñanza apuntando a orientar a los estudiantes para que logren participar en diversos procesos comunicativos integrando de manera significativa los respectivos conocimientos problematizando y resignificando lo vernáculo y foráneo. Participar en estos procesos exige que la enseñanza y aprendizaje de un idioma no se limiten a cuestiones estrictamente gramaticales y lexicales sino que amplíe su visión hacia las cuestiones culturales que caracterizan el marco social en el cual se desarrolla oficialmente ese idioma.

En este sentido, no se rechaza la construcción de competencias lingüísticas, sino que por el contrario se considera que es una dimensión fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera, pero se la aborda en su interjuego con la dimensión social y cultural en la cual se genera oficialmente en su cotidiano. En nuestro caso particular, ese marco social/cultural es nuestro país vecino, Brasil.

La justificación a ello se sustenta en que las lenguas nos sirven para profundizar los procesos comunicativos y quienes nos comunicamos somos actores sociales, inmersos en variados y complejos procesos culturales. La lengua no sólo es parte de la cultura, sino también es el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos y sus representaciones sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural. Se apuesta entonces, a formar hablantes interculturales.

Siguiendo a Alonso Cortés (2005), lo que caracteriza al hablante intercultural como competente usuario de un idioma no es la capacidad de comunicarse según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por un cierto contexto social de uso.

En base a ello, la **sociolingüística** como ciencia que se ocupa de las relaciones existentes entre lenguaje y sociedad, nos ayuda a entender la importancia de trabajar con una lengua extranjera desde una dimensión situada, donde para el estudiante sea cotidiano el análisis y resignificación de diversos códigos lingüísticos contextualizados.

Acordando con Barroso (2015), en el uso de la lengua se implican procesos lingüísticos, semióticos y culturales lo que nos lleva a pensar la importancia de la enseñanza y puesta en

práctica de las lenguas extranjeras respetando al máximo posible su universo cultural y discursivo. En este sentido, enseñar una lengua y cultura lejos de sus fronteras geográficas es una tarea que exige la búsqueda incesante de estrategias didácticas para hacer que esta distancia real quede sólo trazada en los mapas y que los estudiantes logren construir el idioma entendiéndolo desde una dimensión intercultural compleja y con ello la autora también nos invita a considerar el propio movimiento: la actualización y redefinición de toda lengua viva:

Estos tiempos nuevos de América Latina, de sus territorialidades y de su imaginación, tiempos con nuevos sujetos y nuevas lenguas, sujetos migrantes, sujetos urbanos, sujetos hablantes con otras fronteras diferentes a las épocas anteriores ingresan a la literatura y proponen con sus lenguajes nuevos espacios desde los cuales proponen lecturas siempre políticas e identitarias (p:170).

Integración de TIC, diversidad de lenguajes y construcción metodológica

Presentar propuestas de trabajo sustentadas desde la interculturalidad del idioma exige considerar las diversidades lingüísticas que atraviesan y forman parte de una sociedad, es decir: considerar la mayor cantidad de símbolos verbales y no verbales que utiliza una comunidad para comunicarse e interactuar. Así, se apunta a que los estudiantes aprendan el portugués de Brasil analizando y haciendo uso de lecturas, imágenes, audios y videos que les permitan conocer, producir y poner en práctica sus conocimientos contextualizados del idioma mediante recursos que posibiliten la expresión a través de diversos lenguajes.

De este modo, llevar adelante las clases implica, como se mencionó líneas atrás, buscar estrategias didácticas y con ello, recursos didácticos, encaminados hacia esta finalidad y para ello se deben considerar las potencialidades que ofrece el contexto actual. En un mundo globalizado, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y con ellas internet nos acercan a producciones culturales diferentes a los recursos clásicos como los textos escritos, potenciando así las posibilidades de conocer y aprender el idioma extranjero en su propio entorno, de manera situada, a través de **diversos lenguajes** como son el escrito, gestual, icónico, audiovisual, etc. Un recurso fundamental para este logro lo permiten las producciones audiovisuales: los videos.

Utilizar recursos como videos producidos por y para brasileños, como programas de entretenimiento, periodísticos, películas, cortos, entre otros, profundiza los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que nuestros alumnos para poder comprender y participar en procesos comunicativos de mediana complejidad deben apropiarse de códigos que muchas veces son diferentes a los vernáculos. De este modo, sus representaciones sociales en cuanto a la codificación y decodificación lingüístico-cultural implica que el que produce y el que lee/escucha lo hagan desde códigos culturales que no siempre son los mismos y que al entrar en diálogo tengan que reconocerse y respetarse mutuamente para que se produzca la intercomprensión, es decir, la comprensión/resignificación del uso de una lengua extranjera y su puesta práctica. Estos recursos y puntualmente los videos, nos permiten llegar a una interpretación de la lengua portuguesa lo más próximos a su contexto real: nos permiten construir las particularidades del idioma de manera situada a través del análisis de variados procesos comunicativos. Trabajar desde la diversidad de lenguajes nos posibilita profundizar este acercamiento al considerar la cuestión lingüística en sí y la para-lingüística sin olvidar las representaciones sociales que construyen los estudiantes en este proceso. Encuentro útil este recurso, por lo tanto, dado que nos deja ver a través del lenguaje audiovisual otros lenguajes: cómo hablan y se expresan los brasileños en su cotidiano, diferencias lexicales según sectores sociales e etarios, movimientos corporales, acentos, fonética, etc.: Nos permite conocer el idioma en su contexto, con sus prácticas, costumbres, entonaciones, etc. De este modo nos abre las puertas para construir el idioma en y a través de su entorno cultural.

Ahora bien, este planteo lleva a analizar las implicancias de integrar TIC en las propuestas de enseñanza de portugués: En primer lugar debe resaltarse que la elección y puesta en

práctica de una TIC no es un hecho neutral. Siguiendo a Forestello (2013) “el contexto histórico es fundamental para explicar su surgimiento y su utilización” (p: 8) y a su vez agrega: “Las herramientas no son inocuas, no son neutrales, están imbricadas, incrustadas en lo social, lo que nos hace no dissociar lo tecnológico de lo social y de lo cultural y, en consecuencia, nos permite no separar los productos de quien los usa, cómo y para qué” (p: 8). De este modo, entonces, la elección de una TIC para el desarrollo de la enseñanza, como es en este caso el uso de videos, depende de cuestiones para nada neutrales, las cuales fueron explicadas líneas atrás.

La **integración de una TIC** supone un momento especial en la toma de decisiones del proceso metodológico, es parte estructurante de la actividad de enseñanza. No se trata de un mero complemento y, en su elección, es necesario considerar las características propias de cada uno de ellos para ser recontextualizado en la propuesta de enseñanza.

Siguiendo el marco teórico del modelo TPACK, una integración efectiva de la tecnología en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado. Mishra y Koehler (2006) denominan TPACK al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar por sus siglas en inglés: Technological pedagogical content Knowledge.

En relación a lo que se desarrolló hasta aquí, se puede afirmar que tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje se resignifican cuando agregamos herramientas tecnológicas.

Lo particular de este modelo es que para la construcción metodológica de la enseñanza con integración de TIC no sólo se consideran las tres fuentes de conocimiento mencionadas: disciplinar, pedagógica y tecnológico, sino que enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros.

Harris y Hofer (2009) especifican estos conocimientos que surgen de estas interrelaciones:

-*Conocimiento didáctico disciplinar*: Conocimientos didácticos sobre cómo enseñar cierto contenido

-*Conocimiento tecnológico disciplinar*: conocimiento sobre cómo seleccionar herramientas y recursos que ayudarán a los estudiantes a aprender aspectos particulares de los contenidos curriculares.

-*Conocimiento tecnológico pedagógico*: conocimiento de cómo enseñar bien con TICs. Este conocimiento no se suele producir por separado ni aislado de los demás. Es un conocimiento que reúne una forma de enseñar con la tecnología adecuada para ello. Pero no es de ninguna utilidad sin apoyo del conocimiento disciplinar.

De este modo, el conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar supone que integrar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica no sólo conocer los diversos recursos tecnológicos-digitales sino sobre todo recomodar las prácticas docentes, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares. Como estrategia didáctica, se trata de poner cada uno de esos saberes particulares al servicio de los otros para que en conjunto enriquezcan las prácticas educativas. Vemos así que hay una verdadera interrelación entre estos tres saberes, por ello se habla de integración.

En este marco, entonces, una efectiva integración de TIC se da cuando la tecnología se integra en la propuesta en función de las necesidades curriculares y pedagógicas, no a la inversa. Siempre que valga la pena hacerlo. Es por ello que deben considerarse las potencialidades y limitaciones que cada uno de estos recursos disponga para el desarrollo de la enseñanza de un contenido en un contexto determinado.

Harris y Hofer (2009) sostiene al respecto que desde este enfoque las selecciones de tecnología no se hacen hasta que las finalidades-objetivos pedagógicos y los diseños de las actividades estén resueltos.

Todos esos conocimientos son necesarios para integrar las TIC en forma efectiva y es ello lo que se intentó realizar en la experiencia que se presenta a continuación:

Desarrollo de la experiencia

Hasta aquí se ha expresado y argumentado las razones teóricas sobre el modo como los alumnos construyen una lengua extranjera trabajando desde la interculturalidad posibilitado por la integración de recursos como son las producciones audiovisuales realizadas por y para brasileños, los cuales permiten el análisis y comprensión gramatical, lexical y cultural del idioma desde una variedad de lenguajes que son apropiados a la finalidad del nivel en formación.

A continuación, se presenta la actividad que los alumnos debieron realizar para acreditar el primer trabajo práctico donde se los invitó, desde un enfoque comunicativo, a poner en práctica el portugués (en sus cuestiones lexicales y gramaticales) integrando lo aprendido sobre la cultura brasileña (modismos, costumbres, etc.)

El nivel intermedio de portugués tiene una duración anual y se proponen cuatro actividades obligatorias para acreditar su cursada: un parcial y un trabajo práctico por cuatrimestre. La experiencia de trabajo a desarrollar a continuación, corresponde al primer trabajo práctico propuesto a los alumnos.

La consigna plantea un trabajo en grupo (hasta cuatro integrantes) donde deberán imaginar, escribir y representar una situación, la cual corresponde a un programa de televisión con presentador/conductor, invitados, panelistas, reporteros y todos los personajes que consideren apropiados. Las temáticas sobre las que versará el programa se relacionan con lo trabajado hasta ese momento, a saber: trabajos y profesiones, deportes, turismo en Brasil, ropas y moda y los contenidos gramaticales apuntan al buen dominio de pronombres, adverbios, conjugaciones de verbos en los tiempos trabajados hasta el momento, entre otros.

La consigna de trabajo se les entrega un mes antes de la puesta en escena y durante las clases previas los estudiantes van imaginando, escribiendo los posibles diálogos y realizando diversas tareas específicas a fin de lograr la producción final. Se apunta al trabajo colaborativo y se valora la participación activa y comprometida de todos los integrantes.

Dado que deben “hacer como” si fueran brasileños donde uno de ellos conduce un programa, otros son invitados y otros quizás reporteros o panelistas, se invita a los alumnos en el mes previo a visualizar y analizar diversos videos que den cuenta de programas televisivos producidos en y para los habitantes de Brasil. Pueden ser programas de noticias, espectáculos, entretenimientos, entre otros. Los alumnos reflexionan no sólo sobre el vocabulario usado, estructuras gramaticales y diferentes entonaciones, sino también sobre los diversos usos y costumbres que se hacen de estas cuestiones lingüísticas. Al ser producciones audiovisuales, los diversos lenguajes están presentes en este análisis, ya que se trabaja sobre lo que se dice de manera oral, de manera escrita y también sobre lo que el movimiento corporal nos cuenta.

Si bien la mayor parte del trabajo práctico se realiza en clases, muchas veces una parte deben realizarla en sus casas, ya que en la consigna se solicita que durante su representación proyecten un video donde ellos mismos actúen y que el mismo forme parte del programa de televisión. Por ejemplo, han proyectado videos simulando hacer videoconferencia con otro periodista, o familiares de algún invitado que manda saludos, etc.

El día de la presentación, cada grupo entrega la producción escrita para corrección de la profesora y a su vez se destinan entre veinte y veinticinco minutos para cada equipo para que puedan realizar su puesta en escena, convirtiéndose así (por unos minutos) en actores expresando ideas en portugués a través de diversos lenguajes como son el oral, escrito, corporal, audiovisual, etc.

Se aclara a los alumnos que si bien la producción es grupal, la evaluación será individual y se considerará los aportes realizados durante el proceso de construcción, el escrito y la expresión puesta en práctica al momento de la “actuación”.

Si la finalidad está en que nuestros alumnos participen en procesos comunicacionales de una lengua a través de la pluralidad de lenguajes, necesitamos que primero interaccionen con ellos para que después los puedan producir y poner en práctica. Los gestos, entonaciones,

movimientos, expresiones, pronunciaciones, vocabulario, correcciones y utilización correcta de cuestiones gramaticales que ellos desarrollan en esta producción dan cuenta de un trabajo previo e intenso al respecto: Intentamos que los periodistas, conductores, invitados, etc. que ellos crean se expresen con los modismos y costumbres de los brasileros y en esta construcción juegan un papel importantísimo las producciones audiovisuales analizadas ya que las utilizamos como puentes tecnológicos para un aprendizaje intercultural.

Conclusión

El análisis teórico y metodológico de esta experiencia lleva a considerar que por un lado los idiomas extranjeros se enseñan y aprenden no sólo con la voz escrita y oral, sino también con otros lenguajes como el corporal, icónico, audiovisual, etc., pero lo más significativo de ellos es cuando logramos contextualizar esa pluralidad de lenguajes. Darle contexto a los procesos comunicacionales exige considerar las vicisitudes de la lengua en su cotidiano, ancladas en un contexto social lo cual le da sentido, las sitúa.

Los recursos disponibles hoy en día sirven como herramientas enriquecedoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los videos producidos en Brasil para su población brindan herramientas lingüísticas para que los alumnos conozcan, analicen y comprendan el uso de una lengua desde una dimensión sociolingüística, pero con la presentación de videos no basta, será necesaria una intervención docente que apunte a proponer actividades que inviten a los estudiantes a demostrar lo aprendido integrándolo de manera significativa. ¿Cómo? Poniéndolo en práctica en situaciones reales, o que podrían serlo, de comunicación y de este modo ver la importancia y utilidad de trabajar con y desde la pluralidad de lenguajes para el aprendizaje intercultural de una lengua como es el portugués, propiciando de este modo a que nuestros alumnos se construyan como hablantes interculturales.

Referencias bibliográficas

- Alonso Cortés, T. (2005): *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Instituto Cervantes – UIMP
- Barroso, S. (2015). *Literatura/s hispanoamericana/s: apuntes hacia la alfabetización intercultural* en Dandrea, Fabio (coordinador): *Articulación lingüística y cultural*. Mercosur. Editorial UniRio. Argentina.
- Buen Abad Domínguez, F. y otros (2009). *Giros metodológicos en lingüística*. Editorial Letra Viva. Argentina.
- Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures. Clevedon. Multilingual Matters*.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós. Argentina.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-lingüístico*. Editorial Miño y Dávila. Argentina.

Artículos de publicación periódica

- Forestello, R. (2013). *Algunas pistas para pensar la integración de las TIC en la enseñanza*. Revista de Educación en Biología. Vol. 16. Número 1. ISSN 2344925. Disponible en: <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/view/99>

Documento obtenido de un sitio web

- Harris, J. y Hofer, M. (2009). *Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development*. En MADDUX, Cleborne D. (ed), *Research highlights in technology and teacher education*, Chesapeake, Society for information Tecnology in teacher Education (SITE). Disponible en: <https://chathamcat.pbworks.com/f/HarrisHofer-TPACKActivityTypes.pdf>

INTERPELAR DESDE LA FRONTERA: ELEMENTOS DE LA LITERATURA MARGINAL CONTEMPORÁNEA DE ARGENTINA Y BRASIL

Leighton, Gabriela
Escuela de Humanidades, UNSAM
Buenos Aires, Argentina
gleight@unsam.edu.ar

Leal, Amanda
Escuela de Humanidades, UNSAM
Buenos Aires, Argentina
aleal@unsam.edu.ar

Resumen

La dificultad de analizar las características de las distintas culturas de los sectores populares es una preocupación constante en los estudios de las ciencias sociales y humanas. En ese marco, nos proponemos analizar en el presente artículo, teniendo en consideración sus similitudes y sus diferencias, la emergencia de una literatura marginal contemporánea en Brasil y en Argentina. Dicha literatura es un fenómeno social urbano radicado en las denominadas *favelas* y en los *barrios* o *villas*. En ese sentido, sus narrativas describen el contexto social vivido en los barrios periféricos, posibilitando que diversos *yoes* – de inmigrantes a migrantes – que estaban silenciados *hablen* en un campo literario que era hasta entonces lugar de privilegio y de *alta cultura*. Dicha literatura es muchas veces interpretada desde una perspectiva legitimista asignándoles a los *otros* que escriben en los espacios sociales marginalizados el rol de autores de una literatura menor. Esta clave analítica – basada en las condiciones en que los textos son producidos – impide identificar las actuales especificidades de la cultura de los sectores populares. Además, cuestionan la emergencia de la literatura marginal, o *literatura villera*, y el análisis de las desviaciones y los quiebres presentes en los textos narrativos que desde la frontera de sus barrios interpelan a la otra sociedad, *la letrada*.

Palabras claves: literatura marginal, literatura comparada, hibridación

Introducción

La literatura es una práctica cultural compleja que se relaciona con los contextos sociales, culturales y económicos en que está inserta. Actualmente, asistimos en América Latina al surgimiento de un movimiento literario que se origina en los márgenes de las grandes ciudades, dando voces a los sujetos que viven en los barrios periféricos, en las denominadas villas miserias/ *favelas*. Los barrios cumplen una función primordial en esta literatura, constituyéndose como un espacio multiplicador de sentido, que visibiliza las vidas de los sujetos marginalizados e interpela al conjunto social que trasciende sus fronteras geográficas. El objetivo del presente artículo es establecer un diálogo transdisciplinar entre la sociología de la cultura y los estudios literarios que permita interpretar los aspectos constitutivos de las obras *Capão Pecado* (2005) de Ferréz y *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* (2012) de Cristian Alarcón, en particular la frontera como lugar de constitución del texto.

Para cumplir con el objetivo que nos hemos propuesto, en primer lugar, explicaremos la razón por la cual elegimos no utilizar nociones legitimistas, que manifiestan una mirada sesgada, que considera imposible a la literatura marginal contemporánea. En segundo lugar,

los estudios de teoría literaria que identifican al lenguaje como una práctica socio-histórica, nos servirán como claves teóricas que nos abrirán el camino para interpretar la literatura marginal contemporánea. En tercer lugar explicitaremos de forma general las características y la pertinencia de la noción de frontera en dicha literatura. Finalmente, daremos cuenta de algunas características de la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil.

La voz de los autores: la literatura marginal

La denominación literatura marginal para referirse a las obras literarias que son producidas y que reflejan la realidad de las periferias de las grandes ciudades brasileñas, y en particular de San Pablo, surgió en los últimos años, resignificando de ese modo la concepción previa de literatura marginal que hacía referencia a los poetas intelectuales brasileños de la década del 70 del siglo XX.¹ No es un dato menor que el término sea reutilizado por los propios autores, reivindicándose a sí mismos y al lugar de producción de sus obras como marginales. Así, en primer lugar, la denominación fue utilizada por los propios escritores, y, en seguida, se consolidó en el ámbito cultural a partir de la publicación en la revista *Caros Amigos* en tres ediciones especiales: 2001, 2002 y 2004. Dichas ediciones se denominaron *Caros Amigos/Literatura Marginal: A cultura da periferia*, y presentaron el trabajo de cuarenta y ocho autores autodenominados marginales. Las ediciones fueron organizadas por el escritor Ferréz, uno de los nombres más expresivos del movimiento y habitante de la villa Capão Redondo, en San Pablo. Paralelamente, en Argentina hay también autores y textos que consideramos pertenecientes a ese fenómeno literario, ya que en sus obras se refleja la realidad de los barrios y se da voz a quienes que solían estar silenciados. Podemos citar por ejemplo a César González que utiliza el seudónimo de Camilo Blajaquis (Blajaquis, 2014); autores que publican en la editorial Eloísa Cartonera fundada por Washington Cucurto (Cucurto, 2012) y, por supuesto, a Cristian Alarcón.

La desigualdad social en Argentina y Brasil puede ser observada desde una perspectiva real, pero también a través de una perspectiva simbólica, por medio de la naturalización de la desigualdad social. Por esto, el análisis del espacio de representación y enunciación de las voces marginales – interpretadas como quienes, debido a su clase social, raza o género, son marginalizados – es una preocupación constante de las ciencias humanas y sociales. Así, a lo largo del siglo XX, un conjunto de autores consagrados en el campo literario latinoamericano han descrito en sus obras el contexto, y ha caracterizado personajes de las zonas marginalizadas. Podemos citar, por ejemplo, la novela *Feliz ano novo* publicada por Rubem Fonseca en 1975 y el cuento “Como un león” de Haroldo Conti publicado en 1967 que buscan hablar de y por los sectores populares.

Luego de la crisis de las políticas neoliberales de fines del siglo XX en Argentina y Brasil, se empezó a constituir un nuevo espacio en la narrativa contemporánea latinoamericana, que se consolidaría en el siglo XXI, inaugurando un lugar de visibilidad desde lo cultural y lo lingüístico de las zonas periféricas. Este fenómeno puso en crisis la noción de *campo*² de Pierre Bourdieu (2010) ya que no solamente los autores consagrados en la literatura son los detentores absolutos de legitimidad para, en la definición de Roland Barthes (Barthes, 1999), *hablar en lugar del otro*, sino que nuevas escrituras irrumpen en las villas donde los autores son los propios habitantes, y, así, los barrios periféricos, que solían ser receptores de discursos, pasan a construirlos. Los barrios ocupan un lugar central siendo el espacio donde ocurren las acciones, pero también el lugar donde los individuos comparten una identidad en común.

¹ Entre los distintos nombres relacionados a ese movimiento no podemos dejar de citar a Paulo Leminski y a Ana Cristina César. Para más informaciones: Leminski, Paulo (2013). *Toda poesía*. São Paulo: Companhia das Letras. Y César, Ana Cristina (1980). *Literatura não é documento*. São Paulo: Funarte.

² En su clásica definición de campo, el sociólogo francés destaca que toda representación social – y en nuestro caso específico el mundo de la literatura – obedece a leyes sociales que son específicas del mismo. Es decir, cada campo posee una *autonomía*, un conjunto de reglas propias que pueden o no circular en otros campos. La formación de cada uno de ellos es acompañada por una acumulación de saberes, técnicas y procedimientos que los hace genuinos y, consecuentemente, marcados por luchas simbólicas. Es por ese carácter irreversible que los campos son reacios a cualquier forma de variación.

Los barrios periféricos son marcas identitarias. Como ejemplo, podemos citar de la novela *Capao Pecado*, los siguientes pasajes:

Ele nao sabia o significado do nome do seu bairro, mas admirava o campao onde os moleques maiores jogavam futebol todos os dias.

Aqui não tem artista, eu sou mais um porra 'loka', filha da sul, instalada em Capao-SP.

De ese modo, las características primordiales de esta novedosa literatura son: la disrupción lingüística, la pluralidad enunciativa como marca cultural de referencia, la presencia viva de elementos populares que dan cuenta de voces por contarse, de nombres por oír, de vidas por narrar.

Legitimismo en la representación de lo popular

Estudiar el fenómeno de la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil plantea desafíos a los investigadores dada dificultad de analizar teóricamente aspectos genuinos de esta literatura originada en los sectores populares. Interpretar las culturas populares significa adentrarse en una estructura densa marcada por tensiones y que nos obliga a estar alertas para no superponer el lugar de enunciación de los autores con nuestra propia voz de intérpretes autorizados. Uno de los riesgos ampliamente conocidos en los análisis de las prácticas populares es el de dejarse influenciar por la perspectiva dominocéntrica que analiza los sectores populares y/o sus prácticas desde la posición de dominación. Uno de los autores responsable de la gran difusión de análisis dominocéntricos fue Pierre Bourdieu con sus nociones de *gusto legítimo*, *habitus*, y *campo*. En su clásico libro *La Distinción*, Bourdieu argumenta que hay un gusto legítimo e indaga respecto de la forma por la cual el consumo social de los diferentes estratos sociales se relaciona con esa idea de gusto legítimo. Todos los individuos serían el producto de condiciones históricas, sociales, estarían condicionados por el *habitus* (Bourdieu, 1999: 179) de clases ya que poseerían disposiciones y esquemas relacionados a sus trayectorias de vida que conformarían *espacios de lo posible* que son definidos en la relación establecida entre el *habitus* y un *campo*. El *habitus* es responsable de unificar y generar todas las prácticas de gusto, propensión y aptitud. Las diferentes posiciones ocupadas por los individuos en el espacio social, llevan a que tengan diferentes estilos de vida. Las acciones de los actores subalternos se desarrollan en el conjunto de la formación social que les sería asignada por la clase dominante. La cultura popular sería la contracara de la cultura dominante, el resultado de la apropiación desigual de los bienes simbólicos y económicos. Así, no posee una cultura propia, estaría encasillada al lugar que le es asignado en la reproducción social, ya que la única cultura legítima sería aquella de la clase dominante. En esta concepción, la clase social es definida teniendo en cuenta las relaciones de producción, pero además el *habitus* de cada clase respecto de su posición. Desde esta perspectiva legitimista, una literatura de los márgenes sería imposible.

Según Maurice Halbwachs (1970) – perteneciente a la misma corriente teórica – las clases populares buscan, en primer lugar, superar sus necesidades biológicas elementales y primarias, y solo después se interesan por productos de consumo, asociados a los gustos más comunes. En ese sentido, las acciones de las clases dominadas estarían invariablemente permeadas por la necesidad. Frente a esa mirada legitimista, la cultura popular es inexistente. La dominación simbólica de la clase dominante es total, pues reproduce, en el plano cultural, la subordinación que existe en el espacio social. En ese contexto, el subalterno no tiene autonomía de acción y tampoco capacidad creadora. Su única función social es la del espectador, que reproduce los bienes simbólicos y cumple con el rol asignado por la clase dominante. Es por esta razón que, en la teoría legitimista, las obras producidas en las zonas marginales no pueden ser denominadas literatura. Un problema significativo de esa perspectiva es que niega la existencia de la cultura popular. La cultura pertenece a toda la sociedad, es interiorizada por intermedio del *habitus*. Esa fórmula, desarrollada en un

mercado simbólico unificado, no se aplica de forma integral a las sociedades argentinas y brasileñas donde no hay una unificación cultural semejante.

El paradigma desarrollado por Bourdieu posee el gran mérito de identificar la influencia de la ideología y del poder simbólico que impide, o al menos dificulta, el reconocimiento de las obras de autores marginales como literatura, tanto por parte de los especialistas como por parte de la sociedad en general. Asimismo, este paradigma es muy potente al explicar por qué los comportamientos de las clases populares son, en muchas oportunidades, adaptaciones a un sistema que los excluye. Sin embargo, el límite de su perspectiva es su propia noción de *habitus* y consecuentemente del *gusto legítimo*. Al buscar identificar el nivel de capital simbólico de cada uno de los distintos grupos sociales, escapa de su vista el hecho de que no hay una homogeneidad absoluta en ellos, ya que existe siempre algo, alguien, o un conjunto de individuos que se resisten a ser dominados o clasificados. No obstante, debemos estar atentos para no caer en la trampa de las ideas fuera de lugar, y reafirmar así la relevancia de poder pensar nuestras realidades con nuestras propias categorías, ya que su postulado ha sido desarrollado para una sociedad altamente estructurada como lo fue la francesa de 1970.

A partir de esta breve exposición, destacamos que los análisis legitimistas presentan límites que no logran dar cuenta de las características de la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil. Para entender sus características reales no podemos olvidar que lo popular es formado por un conjunto de actores heterogéneos. Además, es importante analizar el contexto en el que emerge la producción: los barrios de las grandes urbes que históricamente son marginalizados, interpretados como zonas peligrosas y pobres y, así, sin mucho para ofrecer a la sociedad. La literatura objeto de nuestro estudio pone no sólo la villa o la *favela* como un espacio social activo en el campo de la literatura, sino también da voces a *voes* silenciados que expresan sus concepciones de la realidad. Es ese un punto importante que nos lleva a una primera definición: la literatura marginal es un fenómeno urbano, que surge en las villas, que interpela desde la frontera a la sociedad, y que se constituye como un lugar activo conformando, en definitiva, una literatura híbrida.

El lenguaje cumple una función primordial en la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil. Para dar cuenta de lo que estamos diciendo respecto del lenguaje, citamos el siguiente diálogo de la novela *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*:

- Mirá, mañana te voy a mandar una chomba, una bermuda, guacho...
- No pasa nada, guacho. ¿Qué me estás diciendo?
- Eh, vos sabés que somos re amigos...
- No pasa nada, guacho, bueno, todo bien.

Ahora nos referimos a Ferréz

- Qué porra de fita, maluco, tá entrando numas?
- Que nada, Burgos, se liga, é que eu vi mó quadrilha formada.
- Porra nenhuma de quadrilha, mano, ce já viu o Marquinhos fazendo essas correrira?

En los dos ejemplos expuestos arriba, los personajes utilizan el lunfardo, el lenguaje propio de los barrios en que las narrativas son construidas como una respuesta al canon tradicional y también una forma de visibilización del lenguaje periférico, sino como de formas de vida. Otra característica presente en los textos citados es la hibridización genérica, explicitada en el uso de la oralidad en la escritura, proponiendo así una oralidad escrita, o una escritura oral, como marca identitaria de la literatura villera

La filosofía del lenguaje

Los estudios de teoría literaria que interpretan el lenguaje como una práctica socio-histórica, nos ayudan a examinar la literatura marginal contemporánea. Los aportes del denominado Círculo de Bajtín son centrales, dado que el análisis de la estética de la escritura y de los

géneros discursivos es fundamental, a fin de comprender las condiciones de producción y la disrupción lingüística de la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil.

Mijaíl Bajtín afirma que los géneros discursivos³ – orales y escritos – son marcados por una intensa heterogeneidad que abarca desde las charlas cotidianas hasta por ejemplo un orden militar que posee una forma estandarizada (2008: 247). Para cumplir con nuestro objetivo, nos interesa resaltar que el lingüista ruso subraya que los análisis de los géneros literarios han sido enmarcados en su especificidad artística y literaria. De esta forma, interpela la problemática intrínseca a la noción de *campo* tal como hemos señalado en el inicio del presente trabajo. Bajtín plantea que los cambios históricos en los estilos de la lengua están íntimamente relacionados con los cambios en los géneros discursivos. Como señala Valetín Volóshinov (2009), debemos comprender la literatura en el espacio social en que se produce, ya que el lenguaje no es neutro y depende de las *fuerzas centrípetas* y *fuerzas centrifugas*. Así, las producciones literarias sólo son posibles cuando reflejan y refractan sus condiciones de producción. El concepto de refracción desnuda que todo signo no es solo un reflejo, sino parte constituyente de la realidad. Otro aspecto fundamental es que los signos se relacionan entre sí por intermedio de la interacción social y las palabras, que son la forma por excelencia de expresión de la comunicación social (Voloshinov, 2009: 29).

En la lectura que hace Terry Eagleton de Mijaíl Bajtín, la tensión en las novelas ocurre cuando los discursos, como por ejemplo los de clase, se chocan y se confunden. Los signos no son elementos estáticos sino dialógicos. En esa clave analítica, los discursos pertenecen a la frontera (Eagleton, 1986: 135). Según este mismo autor, son un lenguaje centrífugo que fractura los códigos autorizados. Consecuentemente, en las novelas no sólo entra en juego el significado de quien habla, sino también bajo qué condición lo hace. Los autores de las clases populares, marginales, subalternos, describen en sus obras literarias la vida cotidiana de su realidad social. Retratan los problemas y también los mecanismos de sociabilidad cultural, los aspectos de convivencia en los barrios que habitan. Para eso, subvierten la norma culta de escritura y al utilizar su lenguaje, ejercitan una forma de resistencia simbólica⁴. La estructura narrativa de las novelas producidas por los autores de la literatura marginal contemporánea y su modo de describir la realidad son formas de resistencia simbólica a la falta de reconocimiento social, a la exclusión sistemática, en un contexto de naturalización de la desigualdad.

Los autores que estuvimos mencionando en este apartado coinciden en valorar la práctica semiótica de la escritura para así interpretar los cambios que ocurren en los textos literarios respecto de los estilos y los géneros. Los aportes de estos estudios nos llevan, en primer lugar, a reconocer a esta nueva literatura y, en segundo lugar, a interpretar las diferencias textuales que ésta posee en relación a la literatura canónica. Asimismo, siguiendo el camino abierto por la filosofía del lenguaje, debemos estar atentos en un trabajo de vigilancia epistemológica para no clausurar una determinada forma literaria, o interpretar una cultura popular sin considerar los cambios atravesados en una determinada sociedad y su carácter indudablemente heterogéneo.

Marginal y Frontera: dos términos polisémicos

Estamos nombrando la literatura producida en las periferias contemporáneas de Argentina y Brasil como literatura marginal y de frontera, y destacando el carácter heterogéneo de ambas culturas. En este sentido, necesitamos explicitar que los dos términos, *marginal* y *frontera* son polisémicos. De modo sucinto, la polisemia es el fenómeno por el cual una

³ Los géneros discursivos pueden ser primarios o secundarios. Los del primer grupo son constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los secundarios como las novelas surgen en condiciones de la comunicación más complejas y principalmente escritas.

⁴ Utilizamos la noción elaborada por James Scott. En su interpretación la resistencia puede presentarse de dos formas distintas. Una denominada *real* y otra *simbólica*. Las del primer grupo, presuponen una organización sistemática y cooperativa y sus huellas pueden tener consecuencias revolucionarias. La resistencia simbólica, por el contrario, es establecida en un contexto específico; no se establece confrontando directamente con el poder y se expresa de forma pasiva.

forma lingüística puede tener diversos sentidos. Según el argumento del francés Michel Bréal (1897), el término polisemia hace referencia al potencial que las palabras poseen al acumular diversos significados y, en ese marco, la palabra siempre es entendida en un contexto específico. Esa perspectiva se opone a la de Aristóteles, que considera la polisemia como un error en el lenguaje (Aristóteles, 1853). Problematicando esta línea de análisis, hacia fines de la década del 50, Sthepan Ullmann (1973) afirmó que las palabras poseen distintas características que son expresas en relación al contexto en que están insertas. De ese modo la polisemia posibilita la flexibilidad necesaria para que las lenguas se expresen.

Con lo expuesto más arriba podemos, por un lado, justificar el uso del término *marginal* en el presente artículo como un elemento que da cuenta de este movimiento literario. El adjetivo marginal es utilizado por los mismos escritores que conforman dicho movimiento literario en Brasil. Por otro lado, la palabra *frontera* posee dos connotaciones en este trabajo. La primera es topológica, ya que estas narrativas se desarrollan en barrios localizados en los márgenes de las grandes urbes de Argentina y de Brasil. La segunda está relacionada con una mirada estética. La literatura marginal contemporánea de estos países visibiliza representaciones sociales vivenciadas en estos barrios, que son considerados desde una perspectiva legitimista como lugares despreciables, de extrema violencia y pobreza, y yermos para producir literatura alguna. Esta literatura marginal contemporánea interpela al resto de la sociedad, que transborda sus fronteras.

Como vimos, la frontera es un elemento constitutivo de esta literatura. En ese sentido, y para ilustrar nuestro argumento basado en el *corpus* propuesto, seleccionamos dos fragmentos de las obras citadas que dan cuenta de esa afirmación. Empecemos por *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* de Cristian Alarcón, con un ejemplo de la frontera topológica, y luego la de *Capão Pecado* de Ferréz.

San Fernando es ese partido del conurbano bonaerense cuya estación del ferrocarril Mitre es casi la última antes de llegar a Tigre, a poco del Río de la Plata, entre Beccar y Carupá: es la zona del país donde la brecha entre pobres y ricos es abismal. La fortuna ajena parece al alcance de la mano: allí se da la maldita vecindad entre el hambre y la opulencia.

Ahora citamos a Ferréz:

Periferia é tudo igual, não importa o lugar: Zona Oeste, Leste, Norte ou Sul. Não importa se é no Rio de Janeiro, em Minas Gerais ou em São Paulo. Enfim, seja lá qual for o lugar, sempre serão os mesmos problemas que desqualificam o povo mais pobre, moradores de casas amontoadas umas em cima de outras.

En ambos ejemplos encontramos marcas que se repiten en los textos, señalando la frontera geográfica que es el lugar de la periferia en relación a los otros barrios de las ciudades. Además, habitar esa periferia significa convivir sistemáticamente con innumerables desigualdades materiales y simbólicas. Esta literatura es una práctica, un *quehacer* que pone en relieve la realidad de las villas y que interpela a la sociedad desde la frontera en un constante ir y venir. Podemos recuperar el argumento de Michel De Certeau (1998: 99) para sostener que en los textos los escritores desarrollan un conjunto de *tácticas* que, a diferencia de las *estrategias*⁵ del poder hegemónico, no son organizadas, sino que surgen como respuesta a ese poder. Sus herramientas de actuación están basadas en las experiencias cotidianas, en

⁵ Las *estrategias* son el lenguaje del poder dominante. El poder puede tener carácter diverso, como ser un fabricante de un producto o una institución política, por ejemplo. Las *estrategias* son el mecanismo de las relaciones de fuerzas instauradas cuando un sujeto de poder (institución, una empresa) puede aislarse del conjunto de la sociedad. Es a partir de ese local privilegiado (aislado) que el poder logra implementar sus objetivos, supervisando desde un lugar cómodo sus acciones y el comportamiento de los individuos e o de los consumidores. Poseer ese lugar propio le adjunta dos características fundamentales. a) En primer lugar, al ocupar un lugar propio, tiene un dominio del tiempo permitiéndole planear sus acciones y evaluar a los resultados esperados. B) Finalmente, el hecho de estar aislado de la sociedad le permite tener un control mayor respecto de la sociedad. De Certeau denomina a esa característica como *el dominio sobre la vista*. O sea, el poder tiene, no solo una visión, pero también un modo de actuar panóptico.

su cultura. En este sentido, el lunfardo, el hip-hop y la cumbia, presentes y constantes en los textos, son ejemplos de esas experiencias denominadas por De Certeau *repositorio de cultura*, marcas identitarias que aparecen en las narrativas de la literatura marginal contemporánea de Argentina y Brasil.

Marginalidad y frontera activa

Muchos intelectuales latinoamericanos, como Beatriz Sarlo en su libro *La ciudad vista*, (2009) parten de una perspectiva legitimista para describir a las villas como espacios de pobreza en los que sus habitantes están condenados a vivir en un permanente contexto de exclusión en sus casas precarias e inconclusas. De esa forma, las familias que viven en esas zonas son descritas como *pura necesidad*. El futuro para ellos estaría conformado por eventos imprevistos. La vida es interpretada como una lucha por la sobrevivencia que, inevitablemente, consume todo el tiempo presente y complica el futuro. Estos barrios serían, según esta mirada, un lugar marcado por cierta animosidad, donde lo urbano no es un elemento estable y donde lo que Sarlo denomina la *intimidación íntima*, es sustituida por la *intimidación pública* (Sarlo, 2009: 79) En esa concepción anclada en la contienda por la sobrevivencia y por un futuro en que la única certeza es la exclusión y la marginalidad, se hace imposible un espacio en el que surjan escritores y se consolide un campo literario.

Si nos alejamos de esa mirada sesgada que destaca una estigmatización, podemos vislumbrar otra villa, donde el ser fronterizo y villero abre un gran universo de posibilidades. (Leiton y Leal, 2016)

Marginal es un adjetivo que representa indudablemente un espacio creciente en la literatura latinoamericana. Por un lado, porque es la denominación que los propios autores utilizan para denominar sus producciones. Por otro, porque es un adjetivo clave para descifrar el carácter fronterizo. Pero además usamos la denominación *villera* para acentuar el origen y la procedencia de obras y de la mayoría de los autores. Esta literatura es marginal y villera. La villa como actor central en la producción. Es desde los barrios que esta literatura se hace visible y, consecuentemente, transforma a las villas en perceptibles de un modo activo. Esa visibilidad que denominaremos activa, es muy distinta de aquella peligrosidad y fealdad que les suele ser asignada. Esa forma de analizarla es inversa a aquella que concibe a los barrios desde una perspectiva negativa, como lugar de pobreza y criminalidad. Así, uno de los rasgos principales de la literatura marginal contemporánea es el de posicionar a la villa como un actor central en la vida social que, desde la frontera, interpela a la sociedad y cuestiona el lugar de estigmatización que le suele ser asignado, utilizando el arte de la escritura para crear una literatura propia.

En la definición de Néstor García Canclini (2013: 50), los procesos de hibridación deben ser entendidos como procesos socioculturales que son estructuras y/o prácticas discretas que se combinan y, al mezclarse, generan nuevas estructuras, nuevas prácticas y nuevos objetos. Ocurren siempre en condiciones históricas y sociales específicas. La fortaleza de este concepto para nuestro objeto de estudio es posibilitar el análisis en conjunto de lo culto y lo popular, que como vimos, suelen ser analizados de modo separado y así no logran dar cuenta de las características inherentes a esta literatura. Esta perspectiva nos permite salir de los análisis que conciben lo *popular* y lo *culto* como bloques homogéneos. Además, y esto es fundamental, destaca que las identidades no son rasgos fijos y, en consecuencia, permite la interacción de diversas identidades en un determinado contexto social.

La literatura marginal es una literatura híbrida y al mismo tiempo de frontera, al utilizar la escritura y los géneros canónicos transformándolos, adaptándolos y utilizándolos de modos distintos. Como vimos el uso de rasgos de oralidad es constante en esta literatura. Para seguir a Canclini, podemos decir que son *estrategias de reconversión*. O sea, estrategias que reconvierten el saber de la escritura y lo insertan en nuevas condiciones de producción. En este punto, podemos establecer una segunda definición: los escritores de la denominada literatura marginal crean nuevos usos y recursos del arte de la escritura.

Entre las herramientas teóricas que nos ayudan a interpretar el fenómeno de la Literatura Marginal Contemporánea de Argentina y Brasil, encontramos también la teoría poscolonial. Esta teoría hace una crítica en torno a los discursos de la ideología colonial que naturalizan los procesos de sumisión y desigualdad. Es en ese sentido que la crítica y la teoría poscolonial son una herramienta de análisis y de intervención cultural y política en cualquier contexto de dominación. Gayatri Chakravorty Spivak (2011) destacó los límites de los modelos occidentales para analizar la realidad de las antiguas colonias y para identificar qué es el marginal subalterno. La autora reitera que en la realidad poscolonial no se pueden hacer converger las clases sociales, las razas y el género en un concepto único. No todo es lo mismo. Al identificar, por ejemplo, un género de modo homogéneo se excluye, se invisibiliza un conjunto de otras características, y así se regresa a una lógica imperial. De lo dicho arriba, se desprenden los dos argumentos centrales de Spivak: Por un lado la situación poscolonial es heterogénea y resistente a las tentativas de explicarlas de una única manera. Por otro, es necesario interrogar los modos mediante los cuales la agencia social es interpretada por la historiografía tradicional.

Del mismo modo que para interrogar al subalterno en el contexto poscolonial es necesario desconstruir la premisa de que hay un solo tipo de expresión de subalterno, una sola voz, lo mismo ocurre con el fenómeno literario que estamos estudiando. No podemos identificar esta literatura de modo homogéneo. Pues si bien los autores viven y describen realidades de los barrios marginalizados de las grandes metrópolis, no hay una identidad común, pura. Es imperioso evitar el esencialismo, ya que toda identidad está moldeada por el contexto en que está inscrita. (Leiton y Leal, 2015)

En la clave analítica desarrollada por Spivak, el marginal no debe ser analizado desde una perspectiva esencialista. El subalterno se constituye de modo relacional y posee dos características fundamentales: es heterogéneo frente a los discursos de dominación y frente a los análisis académicos que quieren encasillarlo en una categoría, y posee una *identidad diferencial*, que destaca que la identidad se constituye como negociación entre posiciones diversas en un determinado contexto.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Conclusión

Al irrumpir desde los márgenes del mundo social y de la sociedad letrada, en las obras están presentes la persistente tensión entre las estructuras cultas típicas de las producciones literarias y los mecanismos propios de la idiosincrasia de esa producción. El lenguaje cumple una función primordial en la literatura marginal villera, y su potencia se desnuda, como hemos analizado, en el uso del lunfardo y de los errores gramaticales como disrupción lingüística que responde a la homogénea superficie de la literatura canónica. Además del lenguaje, las tramas de las novelas destacan su particularidad de producción y narración, reflejando la vida en los barrios, con sus problemáticas, con sus dilemas, con sus momentos de diversión. Al reivindicar su lenguaje y su lugar de producción, la literatura marginal enarbola su particularidad de presentar la voz de los subalternos, de los *invisibles sociales*, para utilizar la denominación de Jessé de Souza (2009: 14), visibilizando y empoderando a la villa como lugar de producción activo, rompiendo con una lógica en la cual era interpretada como lugar de subordinación.

En resumen, la literatura marginal contemporánea posee diversas características propias si la comparamos con el campo literario canónico, y presenta dos características definitorias: por un lado, destaca y acepta el dilema entre visibilización e invisibilización, al dar voces a personajes marginales y al poner en el centro de sus narrativas a las villas. Por otro lado, al ser una literatura híbrida, solamente puede surgir en este contexto *marginal* urbano, fronterizo de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1853). *The Organon, Or Logical Treatises, of Aristotle: With the Introduction of Porphyry. Literally Translated, with Notes, Syllogistic Examples, Analysis, and Introduction, Volume 1.* (Freire Owen, trad.). London: H.G. Bohn.
- Alarcón, C. (2012). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia.* Buenos Aires: Aguilar.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal.* (Tatiana Bubnova, trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Barthes, R. (1999). *Crítica e verdade.* (Leyla Perrone-Moises, trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción: Criterio y bases sociales del gusto.* (Ma. Del Carmen Ruiz de Elvira, trad.) Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura.* (Alicia Gutierrez, trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique (science des significations).* Paris: Hachette.
- César, A. C. (1980). *Literatura não é documento.* São Paulo: Funarte.
- Chakravorty Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* (Oscar del Barco, trad.) Buenos Aires: El cuenco del plata.
- Cucurto, W. (2012). *Cosa de negros.* Buenos Aires: Interzona.
- De Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: A arte de fazer* (Luce Giard, trad.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Eagleton, T. (2013). *A contrapelo. Ensayos 1975-1985.* (Pablo Betesh, trad.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Editora Casa Amarela. (2001). *Literatura Marginal: A cultura da periferia. Ato I. Revista Caros Amigos.*
- Editora Casa Amarela. (2002). *Literatura Marginal: A cultura da periferia. Ato II. Revista Caros Amigos.*
- Editora Casa Amarela. (2004). *Literatura Marginal: A cultura da periferia. Ato III. Revista Caros Amigos.*
- Ferréz. (2013). *Capão pecado.* São Paulo: Planeta do Brasil.
- Fonseca, R. (2010). *Feliz ano novo.* São Paulo: Agir.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.
- González, C. (2014). *Crónica de una libertad condicional.* Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Halbwachs, M. (1970). *La clase ouvrière et les niveaux de vie.* Paris: Gordon & Breach.
- Leiton, G. y Leal, A. (2015). *Argentina y Brasil: Una introducción a la Literatura Marginal Poscolonial.* En *III Congreso Uruguayo de Sociología. Nuevos escenarios sociales: Desafíos para la sociología.* Montevideo: Colegio de Sociólogos.
- Leiton, G. y Leal, A. (2016). *Hibridismo y frontera en la Literatura Marginal Contemporánea de Brasil y de Argentina.* En *II Congreso de Literatura Comparada.* San José: Universidad de Costa Rica.
- Leminski, P. (2013). *Toda poesía.* São Paulo: Companhia das Letras.
- Sarlo, B. (2009). *La ciudad vista.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Scott, C. J. (1985). *Weapons of the weak: everyday forms of peasant resistance.* Massachusetts: Yale University. P.: 292
- Sousa, J. (2009). *Ralé brasileira: quem é e como vive.* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ullmann, S. (1973). *Lenguaje y estilo.* (Juan Martín Ruiz- Werner, trad.) Madrid: Aguilar
- Volóshinov, V. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje.* Buenos Aires: Ediciones Godot.

REPRESENTACIONES FEMENINAS EN LA NOVELA *THE BLUEST EYE* DE TONI MORRISON: IMAGEN VISUAL Y CINE

Mosciaro, Julieta
Facultad de Ciencias Humanas, UNRC
Córdoba, Argentina
julimosciaro@gmail.com

Resumen

Entendiendo al cine como artefacto cultural y en el marco del estudio del inglés como lengua extranjera, se pretende abordar el rol de la industria cinematográfica hollywoodense en la sociedad estadounidense entre las décadas de 1930-1960, particularmente con respecto a la construcción de nociones de estética y su impacto en la comunidad afroamericana. El cine, en su carácter denotativo y connotativo, es un importante “constructor de realidades” (Quintana, 2003). Uno de los ámbitos en los que el impacto de la imagen visual ligada a la industria cinematográfica se hace relevante es en su vinculación a la circulación de parámetros de belleza y estereotipos. En el caso de la sociedad de los Estados Unidos, especialmente en la comunidad afroamericana, esta relación ha sido abordada por escritores de gran renombre como la célebre autora afro-estadounidense Toni Morrison en su novela *The Bluest Eye* (1970). Se propone para esta obra literaria una lectura crítica que invita a reflexionar acerca de la imagen visual en tanto constructo social e ideológico como así también indagar acerca de la construcción del concepto de belleza femenina a partir de la ficcionalización histórica. En este proyecto de beca “Representaciones femeninas en la novela *The Bluest Eye* de Toni Morrison: imagen visual y cine” (aprobado por resolución N°443/2016), el cual se enmarca en el proyecto del Grupo de Reciente Formación “Leer en imágenes” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (aprobado por resolución N°161), se busca explorar el rol de la imagen en la construcción de significados culturales y específicamente desde el lenguaje visual del cine, abordando el problema de la representación de la figura femenina en dicha novela ligada a la cinematografía hollywoodense desde una mirada que atiende a la convergencia de cuestiones de clase, género y color.

Palabras clave: imagen, representaciones femeninas, literatura y cine

Introducción

Desde tiempos inmemoriales, el arte ha servido para construir memorias de grupos, construyendo sistemas de representaciones que, como señala el sociólogo argentino Eduardo Grüner, fijan “la conciencia (y el inconsciente) de los sujetos a una estructura de reconocimientos sociales, culturales, institucionales, y por supuesto ideológicos” (Grüner, 2001: 17). El texto en soporte imagen, ya sea obras cinematográficas, pictóricas, escultóricas o fotográficas, se propone como clave de lectura para avanzar reflexiones de carácter teórico-políticas y socio-culturales. El dialogismo imagen-representación y la compleja naturaleza discursiva de lo visual, la cual está, como señala la doctora en educación Inés Dussel, “profundamente involucrada con las sociedades humanas, con la ética y la política, con la estética y la epistemología del ver y del ser visto”, son pilares estructurales en toda sociedad como “constructores de posiciones” y como instrumentos que otorgan el “derecho a la mirada” (Dussel, 2009: 188).

Considerando el poder de impacto que la imagen visual y la cuestión de la representación tienen, es interesante interrogar ciertas narrativas controversiales como la de la célebre autora afro-estadounidense Toni Morrison, quien explora la complejidad de la mirada como herramienta de control de una sociedad dominante y racialmente opresiva que construye y

fortalece el concepto de *whiteness* (alusión al mundo hegemónico blanco) y a su vez define al afro-americano como el *Otro*. En esta publicación se pretende exponer los avances de carácter teórico del proyecto de beca “Representaciones femeninas en la novela *The Bluest Eye* de Toni Morrison: imagen visual y cine”, donde se propone la lectura de la construcción de la figura femenina en dicha novela con especial énfasis en la influencia del cine hollywoodense como delimitador y configurador de patrones y conceptos de estética femenina.

La complejidad de la imagen y el problema de la representación

La idea de representación y su problematización han contribuido a trazar importantes líneas de investigación en relación con los mecanismos por los que la convención consigue fijar imágenes pictóricas en un proceso de estereotipado cuyo éxito depende del no cuestionamiento de lo que se presenta como representación de lo “real” en lugar de apreciar los esquemas configurados ligados a los entramados culturales de una época en particular. Los aportes de Gombrich y Auerbach se enmarcan en el inicio de un proceso de cuestionamiento en torno al debate sobre el realismo, el replanteamiento del concepto de autor y de la idea de mundo. En torno a las discusiones sobre referencialidad, es relevante mencionar la línea del ensayista y semiólogo francés Roland Barthes quien postula en *El Susurro del Lenguaje* (1984) “[...] la imitación del mundo acaba cediendo terreno al estudio de la construcción retórica” (39) de la cual es objeto la realidad.

A lo largo del siglo XX y adentrándonos en el XXI, diferentes campos artísticos han abordado el problema de la representación del mundo. Desde la perspectiva de la historia y la teoría del cine, el profesor e investigador Ángel Quintana retoma cuestiones relevantes en torno a los discursos sobre la realidad en *Fábulas de lo Visible: el Cine como Creador de Realidades*. Quintana (2003) sostiene que “cuestionarse qué es lo real y cómo se inscribe en la esfera de lo visible es uno de los grandes retos” (43) de nuestra época, especialmente en el ámbito de un mundo en el que lo virtual nos lleva a pensar nuevas formas de representación de la mano de una “reformulación teórica situada más allá de las formas tradicionales de la imitación del mundo basadas en la transparencia y en una cierta idea ingenua del referente” (43). Éste ha sido uno de los grandes ejes de debate del siglo XX abordado por teóricos como Foucault, Derrida y otros, en sus estudios sobre el lenguaje como configurador de la realidad.

Una fuerza de alto impacto en la crisis de la idea de representación fue la innovación tecnológica ofrecida por la fotografía (y la idea de registro) que más tarde, con las posibilidades del cine (la imagen en movimiento y la impresión de realidad), empujó la discusión un paso más adelante. En palabras de Quintana, “la doble función del cine, entre el registro del mudo – la denotación – y su transformación en huella de una subjetividad – la connotación - ha llevado a la teoría cinematográfica a considerar el valor de los elementos figurativos de la imagen fílmica y a reconsiderar, por lo tanto, el término de mimesis” (59). El cine, en lugar de ser un simple medio de registro de una porción en bruto de la realidad, es un medio de expresión que renueva la construcción de formas mediante la figuración. En esta misma línea, Grüner (2001) entiende el cine como artefacto cultural “que muestra - como la pintura-, y que habla -como la literatura” (101) y que pone en jaque el concepto decimonónico de realismo y la posibilidad de reflejar la realidad dada a favor del desarrollo de una conciencia de lo narrativo y lo poético “como construcción y artificio” (104). En este sentido, la conexión entre cine y textos literarios permite establecer juegos de sensibilización hacia la imagen en movimiento y el texto escrito en un ejercicio de políticas de interpretación traspositiva, o en palabras de Grüner (2001) “estrategias de intervención hermenéutica y políticas de lectura” (114) relevantes al vínculo entre literatura y cine, poniendo en juego y haciendo repensar los límites del discurso.

En torno al problema de la representación de lo real, una de las temáticas exploradas desde la historia, la literatura y las imágenes con relación al discurso y la emergencia de estereotipos es la construcción de un *Otro* en tanto diferencia y jerarquización. El ensayista martiniqués Frantz Fanon abordó magistralmente en *Piel Negra, Máscaras Blancas* (1952) la

cuestión de la representación y la construcción de la subjetividad negra en el contexto caribeño desde el binomio civilización-barbarie cuestionando el lenguaje en sus rasgos estereotipados, y como potencial naturalizador de diferencias jerárquicas que crean la condición de inferioridad del sujeto colonial, y que operan para fomentar la internalización de imágenes negativas desarrollando tal complejo. En otras coordenadas espacio temporales, la misma preocupación surgió en el trabajo del intelectual palestino estadounidense Edward Said. En *Orientalismo* (1978) Said, con un profundo manejo de las culturas anglosajona y francesa, ofrece una mirada lúcida y crítica, que actúa con fuerza para agujonear las concepciones de representación estereotipadas del Oriente-Otro-a Occidente- y los problemas de dominación, subdesarrollo y violencia.

Desde preocupaciones y cuestionamientos cercanos a la postura de estos pensadores podemos considerar la concepción de la mujer como el Otro, ya verbalizada por Simone de Beauvoir en *El Segundo Sexo* (1949). La construcción de la subjetividad femenina ha sido abordada desde distintos ángulos entre los que cabe destacar los aportes de la historiadora Silvia Federici, quien ha estudiado el disciplinamiento del cuerpo de la mujer en el contexto de la caza de brujas en la Europa Medieval en su obra *Calibán y la Bruja: Mujeres, Cuerpo y Acumulación Originaria* (2004). Federici aborda las correspondencias temáticas e iconográficas con respecto a la caza de brujas en Europa y luego en el Nuevo Mundo desde puntos de convergencia entre pintura, literatura e historia en su análisis del proceso de transición al capitalismo. Su estudio se focaliza en el cuerpo – en las políticas del cuerpo – como “clave para comprender las raíces del dominio masculino y de la construcción de la identidad social femenina (Federici, 2004: 27). El carácter armado de los roles sexuales en tanto construcciones de género ha sido abordado desde la filosofía por Judith Butler en su libro *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990); la sociología, por Patricia Hill Collins en su obra *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment* (2000); y la antropología y la historia por Gerder Lerner en *La Creación del Patriarcado* (1986) y Silvia Federici con *Calibán y la Bruja: Mujeres, Cuerpo y Acumulación Originaria* (2004). Estos estudios sobre la subjetividad femenina coinciden en enfatizar el vínculo entre capitalismo (en tanto sistema económico y social), sexismo y racismo, es decir, la interseccionalidad de sistemas de opresión, el cual ha sido alimentado a través de los años por los medios de comunicación masivos, especialmente mediante las imágenes proyectadas por la pantalla grande, llegando a tocar la fibra más íntima del ser humano e impactando significativamente en la percepción de mundo y la auto-percepción del sujeto.

El cine hollywoodense, el comercio de la imagen, y su impacto en la sociedad estadounidense de los años 30-40.

La imagen visual ligada a la industria cinematográfica hollywoodense es un aspecto central al entramado cultural que hace tanto al contexto de producción como al contexto ficcional de la novela *The Bluest Eye* (1970). Si bien una de las razones por la cual nace el cine es el dar respuesta a la necesidad de documentar la realidad, “la realidad capturada no es ni objetiva ni transparente, sino que responde a la presencia de la cámara”, es decir, la porción de realidad que se captura es meramente “una forma de interpretación” de la misma (Quintana, 2003: 15). La cámara es el elemento indispensable en la retórica de la imagen, y adquiere tal significancia que acaba transformándose, en palabras de Quintana (2003), en un “instrumento para el adoctrinamiento de las masas” (25). Por ende, podría concluirse que el resultado de lo que capta la cámara, es decir, la imagen documental, surge como prueba sobre el mundo, pero termina convirtiéndose en un “discurso sobre el mundo” (Quintana, 2003: 26). Quintana (2003) señala que la naturaleza discursiva y versátil de la imagen documental se encuentra intensamente condicionada por las convenciones representativas y por los “recursos estilísticos” que caracterizan los modelos de imitación de cada cultura y cada período histórico (35). En el caso del cine hollywoodense, el mismo se ha visto determinado por esas variables mencionadas, pero a su vez, ha desarrollado su propio sello artístico a lo largo de los años, el cual lo distingue y caracteriza como tal.

En 1910, con el rodaje del primer cortometraje *In Old California* de la mano del director, escritor y productor norteamericano DW Griffith, nace el cine hollywoodense, e inmediatamente desarrolla su propia gramática cinematográfica, la cual no escapó a los efectos de los distintos eventos político-económicos que marcaron al mundo del siglo XX, y a los Estados Unidos en particular. La década del '20 encontró a la industria cinematográfica hollywoodense dominada por la presencia de varios estudios cinematográficos firmemente establecidos, y asociada a una densa atmósfera de hedonismos y excesos causante de constantes “amenazas de censura por parte de distintas organizaciones puritanas”¹ (French, 2010). A pesar de que la crisis de Wall Street de 1929 significó una gran adversidad económica para la industria en general, los siguientes años se transformarían en la época dorada de Hollywood con la introducción de la película sonora, el advenimiento de un torrente de nuevos escritores, el “desarrollo de diferentes estilos dramático-visuales”², y principalmente con el auge del lucrativo *star-system* (French, 2010). Precisamente es por este sistema perfectamente organizado por los estudios que Hollywood se ganó el apodo de “fábrica de estrellas” (Domínguez López, 2014: 1). El *star-system* consistió en una práctica diseñada por los estudios de Hollywood para tener una plantilla fija de actores, garantizada por contratos a largo plazo y exclusivos mediante los cuales se hacían legalmente con el control de su trabajo y de su imagen, que construían y promocionaban hasta convertirlos en estrellas y en bienes económicos de las productoras. Este sistema creó y fomentó la idea de estrella de cine asociada a personas “atractivas, carismáticas, ricas y famosas con vidas glamorosas”, quienes “atraen a los medios y al público por su trabajo en películas de gran presupuesto y por su vida al margen de éste” y a los que se los considera “como mitos vivientes a los que sentimos muy alejados de nuestra vida ordinaria, pero a la vez cercanos en sus imágenes” (Domínguez López, 2014: 2). Este efectivo mecanismo originó una importante prosperidad económica a Hollywood y simultáneamente, un fenómeno social de idealización a las estrellas de cine. Pero el mismo no hubiese podido aflorar de no haber sido por la famosa técnica cinematográfica del primer plano, la cual posibilitó el “acercamiento entre público y actores” (Domínguez López, 2014:8). El público, como demandante y consumidor de un servicio, se convirtió en el filtro del éxito hollywoodense por excelencia, y la estrella de cine (por su afinidad con el público) “se ganó el control de sus producciones” (Domínguez López, 2014: 7). La investigadora Gloria Domínguez López en su estudio sobre la construcción de mitos en la época clásica de Hollywood, indica que “no hacía falta nada más que belleza, personalidad y carisma para convertirse en una estrella como las que se veían en las salas de cine y en las revistas” (20) lo cual le posibilitaba conseguir un contrato incluso a una participante de un concurso de belleza, cuyas cualidades estéticas eran pulidas por los estudios en afán de convertirla en una estrella.

La selección de las estrellas de Hollywood y la creación de su imagen, se enmarcó en parámetros de belleza fuertemente afianzados y establecidos que valoraban proverbialmente la juventud, rostros bellos y buenos físicos, el uso excesivo de maquillaje como creador de identidades, la alta costura como registro de la elegancia y buen gusto, y la cirugía plástica como salvaguardia de eterna juventud. Los estudios también se encargaban de configurar y promocionar ciertas cualidades personales de las estrellas, “mezclando la opulencia con la simplicidad” para lograr que éstas se convirtieran en “un referente para el público” (Domínguez López, 2014: 24). Esta imagen construida, al final terminaba siendo idéntica a sus roles ficticios y se montaba con el objetivo de ser “pública, promocionada y vendida a través de grandes estrategias publicitarias” (Domínguez López, 2014: 26). El famoso crítico de cine Richard Dyer en su libro *Las Estrellas Cinematográficas. Historia, Ideología y Estética* (2001) subraya que las películas terminaron transformándose en “vehículos para la estrella” (87) ya que el objetivo de las mismas era hacer brillar a la estrella porque era lo que el público quería ver cuando iba al cine. La poderosa publicidad fotográfica y fílmica de la glamorosa y sofisticada imagen de la estrella de cine, logró sedimentar en el inconsciente colectivo ideales de vida y estética tan utópicos, pero de tal impacto, que acabarían dictaminando y

¹ La cita original se encuentra en inglés. La traducción al castellano es mía.

² *Ibid.*

tallando el complejo y heterogéneo entramado social de los años 30 y 40 en los Estados Unidos.

La relación dialéctica que se estableció entre la estrella cinematográfica y el público respondía y se alimentaba de la mutua influencia que circulaba entre ellos. Dyer (2001) afirma que muchas veces las estrellas “servían para mantener vivo el sueño americano o para reafirmar el *status quo*” (56), lo cual permite pensar al fenómeno del cine como un instrumento delineador y promotor tanto de una aguda y separatista mirada social, como de las racialmente acodadas representaciones estéticas. Cabe puntualizar que la sociedad norteamericana de los años 30-40 se encontraba racialmente dividida y organizada en blancos y negros, donde los primeros ejercían una fuerza dominante y opresiva en las personas de color, que tocaba no solo los aspectos de su vida diaria como económicos y políticos, sino también la fibra más íntima de su frágil y martirizada psique. La renombrada autora afro-estadounidense Toni Morrison expone esta realidad magistralmente en sus novelas y, en una entrevista para la National Visionary Leadership Project³ habla sobre su profunda aflicción con lo que significó sentirse feo y su impacto en un sector de la sociedad tan renegado y vulnerable como lo son las niñas negras. En su primera novela *The Bluest Eye* (1970), la autora explora cómo “la mirada del orden social dominante es internalizado por sus personajes negros [...] y cómo ellos se construyen a través de la mirada del amo”⁴, es decir, del blanco (Guerrero, 1990: 762). Es aquí donde la problematización de la imagen en esta novela se torna sugestiva en cuanto a su rol en la construcción de significados culturales y representaciones estéticas, atendiendo a la convergencia de cuestiones de clase, género y color. La novela *The Bluest Eye* abre líneas exploratorias en torno a la belleza occidental y su “extraordinaria destructividad cuando impuesta en la comunidad de color en general y en las mujeres de color en particular”⁵ (Guerrero, 1990: 763). Personajes centrales de la novela, como Pecola y Pauline Breedlove, Frieda y Claudia, son los expositores de los distintos grados de internalización de la imagen cinematográfica y de los efectos nocivos en la conciencia negra que se generan en el día a día y de los que se hace imposible escapar. En próximas publicaciones, se presentarán avances en el análisis específico de los distintos personajes femeninos de la novela y en cómo la imagen cinematográfica hollywoodense interviene en la representación de la estética femenina y en cómo estos se entienden y entienden el mundo.

Conclusión

Como se intenta evidenciar, el cine “surgió como una tecnología que permitió la circulación [...] de la mirada [...] pero también como un medio de expresión constitutivo de una nueva colectividad” (Quintana, 2003:140). El film como producto cinematográfico, “funciona como una especie de fuerza demoledora del pensamiento [...] con el claro objetivo de conceder visibilidad a las cosas reales” (Gertrude Koch, 2000: 95 citado en Ángel Quintana, 2003:140). Sin embargo, la sensibilidad visual colectiva no se desarrolló conjuntamente con las trascendencias y significaciones creadas y difundidas por la industria cinematográfica. En el caso particular de Hollywood, éste desarrolló el famoso sistema de estrellato que se convirtió en un generador de estrellas de cine acorde a selectos rasgos estéticos, los cuales no solo fueron venerados, sino también germinados en la conciencia social, generando así un entramado de representaciones ilusorias y distorsivas de la realidad. La confundida línea entre lo real y lo ficticio concebida en la atmósfera hollywoodense, así como el impacto visual de la imagen construida por los estudios de cine, fijó en las retinas de los espectadores modos e ideales de vida y afianzó sistemas de orden social impensables de cuestionar, tales como el racismo en la sociedad estadounidense de los años 30-40. Toni Morrison dedicó varias de sus piezas literarias a explorar y exponer cómo el cine hollywoodense influenciaba

³ Para más información o para poder acceder la entrevista completa, dirigirse al siguiente sitio web: <http://www.visionaryproject.org/morrisontoni/>

⁴ La cita original se encuentra en inglés. La traducción al castellano es mía

⁵ *Ibid.*

el sistema de representaciones en la comunidad afro-estadounidense. Como se especificó en la introducción, este documento presenta los avances en el marco teórico del proyecto de beca que se centra en la lectura de la construcción de la figura femenina en una de las novelas de Morrison, *The Bluest Eye*, mirando la correlación de factores como clase, género y color bajo el resplandor dorado del cine hollywoodense.

Referencias bibliográficas

- Auerbach, E. (1946/1993). *Mímesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1984/2013). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Bs As: Paidós.
- Beauvoir, S. (1949/2005) *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Domínguez López, G. (2014/2015) *El star system: la construcción de mitos en el Hollywood clásico*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29327/TFG%20STAR%20SYSTEM%20GLORIA%20DOM%20C3%8DNGUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf>
- Dyer, R. (2001): *Las estrellas cinematográficas. Historia, ideología y estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fanon, F. (1952/1967). *Black skin, white masks* (C. Lam Markmann, Trans.) New York: Grove Press.
- Federici, S. (2004/2010). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. (V. Hendel & L. Sebastián Touza) España: Traficantes de sueños.
- French, P. (2010). How 100 years of Hollywood have charted the history of America. *The Guardian*, Recuperado de: <https://www.theguardian.com/film/2010/feb/28/philip-french-best-hollywood-films>
- Gombrich, E. H. (1960/1997). *Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Editorial Debate S.A.
- Grüner, E. (2001/2002) *El sitio de la Mirada: Secretos de la Imagen y Silencios del Arte*. Bs As: Editorial Norma.
- Guerrero, E. (1990). Tracking the look in the novels of Toni Morrison. *Black American Literature Forum*, 24 (4), 761-773.
- Hill Collins, P. (2000/2009). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Lerner, G. (1986/1990) *La creación del patriarcado* (Tusell, M., Trans.) Barcelona: Editorial Crítica.
- Quintana, A. (2003). *Fábulas de lo visible: el cine como creador de realidades*. Barcelona: Acantilado.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Random House.

LAS REPRESENTACIONES CULTURALES EN LOS “GRINGOS” DE EDUARDO CORMICK

Obert, Graciela
Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam
Santa Rosa, La Pampa, Argentina
graciela,obert@gmail.com

Resumen

Como tantas otras localidades de la provincia de Buenos Aires, Junín alberga una gran comunidad irlandesa, descendientes de inmigrantes que llegaron a la Argentina durante el siglo XIX y que contribuyeron a la identidad y progreso del lugar con ilusión, esfuerzo y muchísimo trabajo. El escritor hiberno argentino contemporáneo, Eduardo Cormick, honra con su ficción el legado de la diáspora irlandesa en nuestro territorio. Su libro de cuentos *Entre gringos y criollos* nos remite a lugares y personajes de la zona de Junín en su gran mayoría, y a una época en la cual los ‘gringos’, en este caso refiriéndose a los irlandeses, convivieron con los ‘criollos’ para construir el lugar que hoy conocemos.

En este contexto espacio-temporal intentamos analizar las representaciones de algunos aspectos culturales que se mantienen en la vida de los inmigrantes irlandeses que comparten espacios territoriales con criollos en el área de Junín, según se manifiestan en los cuentos “El Padre Víctor da batalla,” “Las posibilidades del ser” y “Jossie sólo quería cantar Jazz”. Con el objeto de explorar estas cuestiones este trabajo se vale de un enfoque semiótico del concepto de representación, que tiene que ver con la forma en que el lenguaje produce el significado. Sin embargo, en nuestro análisis no nos limitamos a tratar al lenguaje como un sistema de significación cerrado, sino que consideramos el rol que el mismo cumple dentro de un contexto cultural más amplio. Para esto, basamos nuestro análisis en las teorías representacionales de Stuart Hall, y en sus consideraciones sobre identidad cultural y sujetos diaspóricos, y en el concepto de cultura de Raymond Williams que corresponde a la perspectiva de los estudios culturales ingleses de la década de mil novecientos setenta. Circunscribimos nuestro análisis a la figura de los ‘gringos’ a los que Cormick hace referencia en los cuentos mencionados.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que desarrollamos en la UNLPam, que tiene como uno de sus objetivos generales el estudio de la producción literaria y cultural de escritores irlandeses contemporáneos y de la diáspora irlandesa.

Palabras clave: diáspora irlandesa, representaciones, identidad cultural, literatura

Introducción

“Cuesta mucho encontrar una asociación en el interior que mantenga la fuerza y por sobre todas las cosas, la vocación de comunidad,” expresa Julián Doyle, acerca de la “Sociedad Raza Irlandesa” de Junín, en su nota publicada en *The Southern Cross* en relación con la Fiesta del Trébol que se realizara en esa localidad en septiembre de 2015. Doyle destaca la integración que se ha producido entre los lugareños y los irlandeses llegados a estas tierras desde mediados del siglo diecinueve.

En aquel entonces ocurrieron grandes cambios en Irlanda y en Inglaterra que provocaron el éxodo de católicos irlandeses, en su gran mayoría hacia el continente americano. Por un lado, a comienzos del siglo XIX con la creación del Reino Unido (Gran Bretaña e Irlanda) Inglaterra intentó reforzar la supremacía Protestante. En un principio fueron muchos los protestantes irlandeses que emigraron hacia Inglaterra, ya que los católicos estaban muy arraigados en su tierra natal. Pasadas las dos primeras décadas del siglo la situación se revirtió, por lo que entre 1823 y 1825 el gobierno de Inglaterra impulsó la emigración de

católicos irlandeses que se habían establecido en su territorio hacia las Américas, logrando su cometido. Más adelante, el éxito de la Revolución Industrial provocó otra gran ola de inmigrantes irlandeses, en su gran mayoría católicos, hacia Inglaterra. Tal fue el magnetismo que en 1841 había 400 000 irlandeses viviendo en Londres, Manchester, Glasgow o Birmingham. Sin embargo, según Youssef Courbage (1997), la emigración hubiera producido un bajo impacto de no haber sido por los cambios que ocurrían al mismo tiempo en las regiones rurales de Irlanda (180). Entre los factores que alentaron el fenómeno migratorio podemos mencionar el fuerte crecimiento demográfico, la modernización de la agricultura - que generó la expulsión de muchos arrendatarios hacia las ciudades -, y la poca capacidad de las mismas de absorber a esos trabajadores ya que la Revolución Industrial no tuvo alto impacto en Irlanda. Además, entre 1845 y 1855 la Gran Hambruna, que diezmó la población, se convirtió en una catástrofe de “dimensiones sobrenaturales” (182),¹ ya que los irlandeses católicos la consideraron como un castigo divino. Dice Courbage que “de los 2,1 millones de partidas ocurridas entre 1845 y 1855, nueve de cada diez eran católicos” (183), y que la emigración que se produjo después de ese período y hasta 1921 expulsó a otros 4,5 millones de irlandeses, de los cuales el 80% eran católicos.

La mayoría de esos emigrantes embarcaba hacia los Estados Unidos o Australia, aunque muchos llegaron a las costas argentinas. De hecho, según una nota publicada en la Revista *La Nación* en 2005, la Argentina es el país de habla no inglesa que más descendientes de irlandeses tiene, y el quinto en todo el mundo.² Esos hombres y mujeres que abandonaron su país por diversas razones nunca renegaron de sus costumbres y encontraron en la Argentina un lugar donde arraigarse y pensar en su futuro.³ En gran parte, esto ocurre gracias a lo que estos autores denominan “cadena migratoria” (Korol y Sábato, 1981: 5), es decir que los migrantes tienen algún tipo de relación con el núcleo de irlandeses residentes en Buenos Aires, a través de los que conocen las oportunidades laborales, consiguen los medios de traslado y alojamiento y un empleo.

La llegada de irlandeses constituyó un pilar importante de la inmigración en la Argentina y de la diáspora irlandesa en general. Provenientes de Westmeath, Longford, Offaly, Wexford y otros condados de Irlanda, los inmigrantes se establecieron tanto en las ciudades como en los campos, principalmente en Buenos Aires, la provincia homónima, y las provincias del litoral. En las zonas urbanas trabajaban como obreros, comerciantes, empleados (muchos en la industria frigorífica y de los ferrocarriles), artesanos, maestros, profesionales y, en especial las mujeres, en el servicio doméstico. En el campo eran obreros rurales, ganaderos y pastores. Quienes se dedicaban a la cría de ovejas tenían mayores perspectivas de éxito trabajando como pastores y compartiendo la mitad o un tercio de la producción de lana y corderos.⁴ En la nota de la Revista *La Nación* que mencionábamos más arriba, Mateo Kelly –residente en San Antonio de Areco, con 86 años y vestido con atuendo de gaucho– relata:

Los criollos les daban a los irlandeses mil ovejas y un pedazo de campo [...] Exigían el 66 por ciento de los corderos y la lana. Los irlandeses se quedaban con el tercio restante y así, en ocho o diez años, salían a flote. Era una vida dura. Vivían en taperas, ranchos de adobe, con puertas de cuero de oveja y en la frontera con el indio. (Revista *La Nación*, 13 de marzo de 2005)

¹ Las traducciones de citas me pertenecen.

² Nota de Héctor M. Guyot, 13 de marzo de 2005. En <http://www.lanacion.com.ar/686369-irlandeses-en-la-argentina-una-verde-pasion>

³ “Ya desde 1840 comenzaron a llegar desde Irlanda. Empujados por el hambre, la pobreza y el afán de buscar nueva fortuna; atraídos por un país en crecimiento, desconocido pero promisorio, lejano pero posible. Pocas décadas más tarde constituían una comunidad rica e influyente, que pasó a formar parte de esa sociedad compleja y heterogénea que se fue dibujando en el Río de la Plata a fines del siglo XIX”, en Korol, J.C. y H. Sábato (1981) *Cómo fue la inmigración irlandesa en Argentina*. Plus Ultra.

⁴ Inmigración irlandesa en Argentina. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 01 de septiembre de 2016 de https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci3n_irlandesa_en_Argentina

De este modo, algunos irlandeses alquilaron las tierras, más adelante las compraron, y de a poco las poblaron y prosperaron. Un factor importante para los recién llegados era el apoyo de la iglesia católica, representada entonces por el padre Antonio Fahy, quien entre 1840 y 1850 recibía a los irlandeses en el puerto de Buenos Aires y los convencía de que se fueran a los campos del Oeste, a criar ovejas. Después los visitaba y los iba casando entre ellos.⁵

Resulta difícil calcular el número exacto de inmigrantes irlandeses, ya que muchos declaraban ser ingleses y los registros están incompletos. Desde mediados de la década de 1820, según explica Susana Taurozzi,⁶ se encuentra una colonia irlandesa de no más de quinientos habitantes. Entre 1830 y 1870 aumentó notablemente el número de irlandeses que llegaron al país, quienes se distribuyeron en la campaña bonaerense y se vincularon con actividades relacionadas con la cría de ganado ovino. Se estima que en 1881 la población de irlandeses ascendía a 30 000 almas. Hacia 1890 unos trescientos propietarios en esa región tenían origen irlandés, algunos de los cuales llegaron a ser hombres de fortuna, con influencia en las esferas social y política de la época. Para 1929 había ya unos 50 000 inmigrantes nacidos en Irlanda en las pampas argentinas, aunque con el paso del tiempo solo el cincuenta por ciento se quedó en el país.⁷

El escritor hiberno argentino Eduardo Cormick, en su colección de cuentos *Entre gringos y criollos* (2006), indaga el tema de la diáspora en la Argentina, como lo hacen otros autores por cuyas venas también corre sangre irlandesa.

En este trabajo intentamos explorar y analizar las representaciones culturales que se ponen de manifiesto en los personajes que encarnan a los inmigrantes irlandeses que habitan el mismo territorio que los criollos de la zona de Junín, en los cuentos “El Padre Víctor da batalla,” “Las posibilidades del ser” y “Jossie sólo quería cantar Jazz”. Para ello, aplicamos un enfoque semiótico del concepto de representación, que tiene que ver con la forma en que el lenguaje produce el significado. No obstante, no solo tratamos al lenguaje como un sistema de significación cerrado, sino que consideramos su rol dentro de un contexto cultural más amplio. Para nuestro análisis hacemos uso de las teorías representacionales de Stuart Hall, y sus consideraciones sobre identidad cultural y sujetos diaspóricos, y nos basamos en el concepto de cultura de Raymond Williams, que corresponde a la perspectiva de los estudios culturales ingleses de la década de mil novecientos setenta.

Marco teórico

En el Reino Unido, Raymond Williams (1921–1988) fue uno de los precursores del desarrollo de los estudios culturales, seguido por Stuart Hall (1932–2014) y otros prestigiosos investigadores en el Centro de Estudios Culturales en la Universidad de Birmingham.

En ese marco, estos sociólogos identificaron a la cultura con bienes de consumo y actividades de esparcimiento (como el arte, la música, el cine, las comidas, los deportes y la vestimenta). Según Raymond Williams (citado en Storey, J. (ed.), 1998: 48-56), la cultura no es un producto sino un proceso, y se define a través de las relaciones entre lo social, lo político y lo histórico. Por eso la cultura incluye una constelación de actividades del ser humano, entre las que se encuentra también la literatura. Así, cuando hablamos de “texto” no sólo pensamos en la lengua escrita, sino también en películas, fotografías, moda, peinados. Es decir, los textos de los estudios culturales comprenden todos los artefactos significativos de la cultura. Y el concepto de “cultura” se amplía, ya que el mismo incluye la cultura tradicional de las clases altas así como también la cultura popular, además de los significados y las prácticas diarias. De hecho, estos últimos se han convertido en el foco de los estudios culturales.

⁵ Idem nota 2.

⁶ Taurozzi, S. (2006). “La misiones en las estancias Irlandesas” en *Todo es Historia*, N° 471 (Buenos Aires) 32-38.

⁷ Idem nota 4.

Williams (1977, citado en Karam T., 2009: 82), concibe a la cultura como un sistema significativo por medio del cual se comunica, reproduce, experimenta e investiga un orden social. Por esto no es una simple representación sino un elemento constitutivo de procesos sociales. Dada la variedad de interpretaciones que se le atribuyen a este término, se torna necesario contextualizarlo cada vez que se lo usa, y desde las expresiones de Williams debemos aclarar que corresponde a la perspectiva de los estudios culturales ingleses de la década de mil novecientos setenta. La cultura no es sólo un aparte de la actividad social sino una esfera significativa y significativa que permite la reproducción de circunstancias sociales, un espacio en donde se realizan intercambios, la manera en que los individuos piensan y dicen, satisfacen sus necesidades materiales y las formas institucionales que adquieren. La cultura no es propiedad de unos cuantos intelectuales sino que forma parte de un proceso de socialización y transformación social que puede ayudar al cambio democrático de las instituciones. Por esto, los estudios culturales se interesan en los significados y usos que la gente le atribuye a los objetos y las prácticas de la vida diaria, es decir, las formas en las que la gente hace las cosas en un contexto determinado.

Por lo expuesto podemos aseverar que existe una relación simbiótica entre cultura e identidad. Así formulado, y habiendo definido el concepto de cultura dentro del marco de los estudios culturales, el tema exige definir qué entendemos por identidad.

El concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa. Se trata de un concepto imprescindible porque la identidad constituye un elemento vital, hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social. Es decir, que sin identidad simplemente no habría sociedad (Jenkins, 1996: 819, citado en Giménez, G. 2007: 54). Este concepto se ha impuesto masivamente en las ciencias sociales a partir de la década de mil novecientos ochenta y más todavía en la década siguiente. Madan Sarup (1996) afirma que la identidad “se fabrica, se construye, para lo cual es necesario tener en cuenta aspectos psicológicos y sociológicos” (11-14). Como es una construcción social, surge como consecuencia de un proceso de interacción entre personas, instituciones y costumbres y resulta, en algunos aspectos, de las instituciones socializadoras –la familia, la escuela, el lugar de trabajo, los amigos, los medios de comunicación (48).

En referencia a la conformación de la identidad sociocultural, Sarup sostiene que cada nación tiene su propia historia, y que las naciones apelan a la sangre, a la tierra natal y a la patria. La cultura nacional proporciona una conciencia colectiva y se basa en la comunicación. Y al respecto Sarup considera que mediante la lengua un grupo se vuelve consciente de sí mismo: “La lengua y el lugar están interconectados” (131). Ahora bien, en el caso de los sujetos migrantes, ciertos aspectos de su cultura de origen (por ejemplo la lengua), se van perdiendo con el transcurso del tiempo lejos de su lugar de procedencia y en contacto con sujetos cuya identidad se construye en un espacio diferente.

Y es precisamente esta una de las cuestiones que preocupan a teóricos y críticos postcoloniales, es decir, el proceso de conformación de la identidad de los sujetos migrantes en los espacios de relación entre las metrópolis europeas y las antiguas colonias. Por lo tanto, intentan explicar las experiencias de estos sujetos y su representación, concentrándose en el desarrollo de sus subjetividades. Estos cruces de fronteras, lenguajes y tradiciones los ponen en contacto con otras culturas y conducen a cambios de actitud que caracterizan su vida (Gikandi, S., 2010: 23-29). Podemos pensar entonces en la noción de ‘identidad diaspórica’, que ha sido adoptada como una forma de afirmación de una identidad híbrida (Ashcroft *et al.*, 2007: 62). Y es que, como afirma Giménez (2009), “la identidad del individuo se define principalmente -aunque no exclusivamente- por la pluralidad de sus pertenencias sociales” y “cuanto más amplios son los círculos sociales de los que se es miembro, tanto más se refuerza y se refina la identidad” (30). El filósofo y antropólogo Néstor García Canclini, en su obra *Culturas Híbridas* (1989), explica que la expresión “cultura híbrida” nos remite a un proceso de integración incentivado por los encuentros, la interacción y la reconstrucción de diferentes culturas locales, es decir, se combinan distintos elementos e implica un proceso de adaptación. Es por esto que hoy día

es común hablar de hibridación sociocultural ya que los procesos migratorios activan la interculturalidad.⁸

Análisis

En primer lugar considero que, dada la variedad de interpretaciones que se le suele dar al término ‘gringos’ en nuestro ámbito, el mismo merece una reflexión. Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), ‘gringo’ se refiere a un “extranjero, especialmente de habla inglesa, y en general hablante de una lengua que no sea la española”; o a una “persona rubia y de tez blanca”. Asimismo es habitual que en la Argentina, tanto como en el Uruguay, el vocablo “gringo” sea utilizado en alusión a los inmigrantes europeos llegados durante los siglos XIX y XX, y también cuando se habla de la gente del campo. En cuanto al término “criollo”, el mismo diccionario ofrece varias acepciones del mismo. Así, es posible decir de una persona que es “hija o descendiente de europeos, nacida en los antiguos territorios españoles de América o en algunas colonias europeas de dicho continente”, o de una persona “nacida en un país hispanoamericano,” en cuyo caso se resaltan las cualidades estimadas como características de ese país.

Coincidimos con Andrés Romera (2009) en que Cormick denomina a su libro *Entre Gringos y Criollos* con doble sentido. Por un lado, refleja las definiciones del Diccionario de la RAE puesto que sus protagonistas son ‘gringos’ irlandeses, sus descendientes y / o ‘criollos’ nacidos en la Argentina. Asimismo, este título expresa una combinación de ambos términos para hacernos pensar en el concepto de transculturación.⁹ Y es que para Cormick, y según veremos en nuestro análisis, los inmigrantes irlandeses mantuvieron en gran medida sus propias tradiciones en cuanto a religión, alimentación, costumbres, nombres y apariencia física, todo lo cual los identificaba como gringos, al mismo tiempo que progresivamente adoptaron los hábitos y costumbres del país que les había provisto de un lugar donde vivir. Así, imitaron a los ‘criollos’ en vestimenta y alimentación, a la vez que adoptaron ciertas costumbres autóctonas como escuchar música de guitarra, hacer un asado, andar a caballo y trabajar en las estancias, entre otras.

‘El Padre Víctor da batalla’ (Cormick, 2006) relata una serie de eventos que ocurren durante la visita de un cura irlandés a una familia de inmigrantes de su mismo origen que viven en una zona rural de la provincia de Buenos Aires. En la apertura del cuento el autor muestra cuestiones fundamentales en relación con los irlandeses en estas tierras, como lo son la referencia al clima tan diferente del de su país natal, a los ‘puestos’ en las ‘estancias’ y a la fe católica. Los curas católicos cumplían roles religiosos y sociales, visitando a los parroquianos con cierta frecuencia.¹⁰ Tal es así que es por tercera vez que el cura llega a este sitio, reflejando el apoyo que brinda a sus fieles.

La primera, en los finales del siglo, fue para acompañar a Pat, que iba para ocuparse como puestero en ese rincón de la estancia, con su hermano Andy, su esposa Maggie y la madre de ella, y con la esperanza fuerte de fundar una familia. [...] El padre Víctor estuvo por acá una segunda vez, cuando con varios hermanos de su Orden rastrollaron las estancias del oeste en su misión evangelizadora, y a él le tocó esta zona como compañero de otro fraile más viejo y más sabio que él, y más mañero. Entonces vio el progreso en el campo que atendían Pat y Andy con Manuel Costa, vio las arrugas en la cara de Maggie, conoció a los hijos, y rezó en inglés con todos [...]. (Cormick, 2006: 16)

⁸ García Canclini acuñó el término “hibridación cultural” en referencia a un fenómeno que “se materializa en escenarios multideterminados donde diversos sistemas se intersectan e interpenetran”. (García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.)

⁹ El diccionario de la RAE define ‘transculturación’ como la “recepción por un pueblo o grupo social de formas de cultura procedentes de otro, que sustituyen de un modo más o menos completo a las propias”.

¹⁰ Uno de los perfiles característicos de la colectividad irlandesa era “su religiosidad, y el lugar central que ocupaba el sacerdote”, lo cual resultaba de vital importancia. “Los sacerdotes no sólo atendían sus requerimientos espirituales, sino que actuaban como nexo entre sus miembros, articulando las necesidades de cada uno de ellos, incluyendo las laborales.” (Taurozzi, 2006: 32)

En esta tercera visita, tan pronto se baja del charré, el padre Víctor “saluda a los presentes con un ¡Dios los bendiga! dicho en inglés”, mientras que a Manuel Costa lo saluda “en castellano con acento criollo” (15), quitándose el sombrero, extendiendo la mano abierta y tratándolo de ‘paisano’. Dijimos ya que la lengua forma parte de la identidad. Según Hall (1997), a través del lenguaje “se producen y se intercambian significados entre miembros de una cultura” (15), operando como un sistema de representación mediante el cual se expresan pensamientos, ideas y sentimientos. Es decir, “la representación es la producción del significado por medio del lenguaje” (16). Los miembros de una comunidad comparten los mismos grupos de conceptos, imágenes e ideas para interpretar y comprender el mundo de manera aproximada; también comparten el modo de interpretar los signos de un lenguaje. De esta manera, el sistema de representación relaciona al significado y al lenguaje con la cultura.

En el cuento que analizamos se observa que el inglés no sólo se habla entre los irlandeses diaspóricos, sino que también se escribe. Para invitar al padre Víctor a visitar el puesto, Maggie escribe una carta con “prolija caligrafía y sintaxis inglesa” (Cormick, 2006: 17). Durante su visita todos hablan en inglés, excepto Manuel Costa, “que sigue la conversación y acota, confirma o desmiente, pregunta, en español” (19). Al celebrar la Santa Misa, el cura:

lee en inglés para su gente los textos bíblicos, los cuarenta días de ayuno de Cristo y las tentaciones del demonio. Después los invita en una homilía ardorosa que mezcla el inglés y el español con palabras que nadie comprende, [...] mientras Manuel Costa, sin perderse una línea de la misa, tampoco descuida el cordero que se cocina despacio frente al galpón. (22)

Como decíamos más arriba, una forma de preservar y reforzar la identidad cultural es a través de la lengua,¹¹ por lo que las familias irlandesas de la diáspora enseñan a los pequeños su lengua de origen y así transmiten un abanico de elementos culturales, como por ejemplo la religión católica. Según Stuart Hall (1995), la cultura de un pueblo es su esencia y se pone de manifiesto en el discurso de la identidad: “Las historias van y vienen, los pueblos van y vienen, las situaciones cambian, pero en algún lugar profundo late la cultura a la que pertenecemos” (4). Ésta nos brinda un lugar donde arraigar nuestra identidad y nuestro sentido de pertenencia. En ‘El Padre Víctor da batalla’, Cormick (2006) describe la galería de la casa de campo, aludiendo a dos cuadros que hay en la pared: el de “San Patricio, el patrono de la casa con su investidura de obispo” y el de “Mc Zweeny, el alcalde de Cork” (18), quien según narra el autor, “mira de frente al mundo antes de ser martirizado por los ingleses (19). Estos comentarios, aunque sucintos, reflejan cuestiones religiosas y políticas que hacen a la identidad irlandesa.

Al considerar los aspectos teóricos sobre la relación entre los conceptos de cultura e identidad decíamos que los estudios culturales comprenden todos los artefactos significativos de la cultura. Según explica Gilberto Giménez (2005), la identidad consiste en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se hallan en el entorno social del individuo, y su función es la de marcar fronteras entre nosotros y los “otros”, de quienes nos diferenciamos mediante una constelación de rasgos culturales distintivos. Entonces la identidad es “el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores” (1).

¹¹ Cuando el padre Anthony Fahy llegó a la Argentina como capellán de los inmigrantes irlandeses [...] empezó a organizar la comunidad de modo que los éstos permanecieran como una colonia irlandesa separada social y culturalmente del resto de la población. [...] Fahy consideraba que su deber era “proteger” a su congregación de la influencia de los “nativos”, cuya forma de vida no se ajustaba a los valores de los irlandeses católicos del siglo diecinueve. Para mantener ese aislamiento [...] las diferencias culturales y étnicas se enfatizaban hasta el punto del racismo. Mantener el uso de la lengua inglesa [...] era un elemento central para evitar la asimilación [...] la mayoría de los inmigrantes, hacia mediados de siglo, sabían poco o nada de castellano, y por cierto no podían leerlo. (McKenna, 1997: 188-9, citado en Romera, A. “Interpreting history in Eduardo Cormick’s *Entre gringos y criollos*”, *Irish Migration Studies in Latin America*, Volume 7, Number 2. Julio 2009).

En ‘El Padre Víctor da batalla’ el administrador de la estancia es irlandés, y es quien recomienda a Manuel Costa, un paisano del lugar, para ayudar a Pat a conocer “los trabajos y las costumbres de esa parte de la pampa” (Cormick, 2006: 16). A partir de entonces, Manuel Costa compartió sus días y vio “crecer en edad, descendencia y bienes, año tras año” (16) a la familia de Pat. A través de Manuel Costa el autor muestra repertorios culturales argentinos:¹² la vestimenta, el arte, la lengua, la alimentación, las tareas rurales, entre otros. Como ejemplos podemos citar los siguientes pasajes del cuento:

[...] estrecha Manuel Costa la mano del padre Víctor sin cambiar de lugar. Tiene camisa blanca almidonada, alpargatas y una bombacha negra ceñida al abdomen prominente y desabrochada en los tobillos redondos y fuertes como postes de quebracho. (15-16)

[el padre Víctor] Acepta un sillón de mimbre para sentarse bajo el enorme paraíso y toma mate con Pat y Andy, mientras Manuel Costa y los muchachos encierran las ovejas y las vacas lecheras. (18)

Manuel Costa se aparta de la mesa, arrima la banqueta a uno de los postes que sostiene el techo de la galería, arma un cigarrillo; le piden que toque algo con su guitarra y les regala una milonga, un cielito, después de ajustar las cuerdas desde el clavijero de donde cuelga una cinta celeste y blanca. (19)

Con el paso del tiempo los irlandeses han incorporado algunos de esos rasgos culturales, como parte del fenómeno de ‘transculturación’. Como se muestra en la segunda cita, el cura toma mate con Pat y Andy quiénes, sin embargo, también siguen con las costumbres de su tierra de origen. Por ejemplo, era común que las familias irlandesas continuaran la tradición del té, usaran la lengua inglesa en el seno del hogar, y tocaran el acordeón (Cormick, 2006: 19), instrumento de origen austríaco que hiciera su aparición en la música tradicional irlandesa sólo a finales del siglo XIX.

“Las posibilidades del ser” se desarrolla en un día de verano, durante los festejos de San Patricio en la ciudad de Junín. Las palabras que abren el cuento - “es y no es” –revelan desde ese instante y hasta el final, dos cuestiones: definir si una bocha es o no la ganadora en un partido, y lo que es más importante, definir qué significa ‘ser irlandés’. Y es que mientras parte de la comunidad irlandesa que allí se ha reunido participa de un partido de bochas, entre los preparativos del asado y luego de consumir unos cuantos vasos de vino, se va generando un debate que tiene que ver nada más ni nada menos que con la cuestión de la identidad.

A través del relato de los preparativos para los festejos de San Patricio, Cormick (2006) muestra los repertorios culturales de argentinos e irlandeses, como apreciamos en las siguientes citas:

Los Doyle emparejaron, regaron y alisaron la cancha de bochas. Unos días antes habían pintado los tabloncitos de la cancha con pintura a la cal, poniendo a cada una los colores de las banderas de Irlanda y de Argentina. [...] Andrés y Claudio iniciaban el fuego para un asado que debía dar de comer a todos los asistentes, como correspondía a un festejo digno del día de San Patricio. (35)

Para amenizar esos partidos se abría la primera damajuana de vino clarete refrescado en agua y hielo dentro de unos tambores prolijamente pintados con los colores de las dos patrias celebradas. (36)

Vemos que criollos y gringos se reúnen en ocasiones como esta, cada uno con sus rasgos propios: los colores de ambas banderas, las comidas y bebidas, y las creencias religiosas. Como dice María Graciela Eliggi (2010),¹³ la cancha donde se juega el partido de bochas “divide y reúne simultáneamente los sentimientos de los presentes: argentinos e/o

¹² El repertorio cultural constituye la suma del conjunto de opciones utilizadas tanto por un grupo de gente como por sus miembros individuales para la organización de la vida. Even-Zohar, I. “La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia.” En Sanz Cabrerizo A. (Ed.). (2008). *Interculturas, Transliteraturas*. Madrid: Arco Libros, 217-226.

¹³ Eliggi, M. G. (2010). “Entre gringos y criollos: fronteras y amalgamas en las representaciones literarias de las pampas argentinas,” en Actas del II Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Universidad de Santiago de Chile.

irlandeses” (5), demostrando así que es posible mantener los rasgos distintivos, sin generar conflictos culturales.

“Los irlandeses son una raza” (Cormick, 2006: 36), anuncia un cartel en el frente del club juninense donde se reúnen los vecinos, que luego de los primeros vasos debaten con vehemencia acerca del ser irlandés. Se preguntan si “los irlandeses son británicos, como sus vecinos ingleses” (36), si el “auténtico irlandés” es quien “canta God Save Ireland y lucha en España con los republicanos y grita contra los ingleses sanguinarios” o el que “pelea contra los nazis y los fascistas en el ejército imperial”. Entonces surgen muchas otras cuestiones inherentes a la identidad como lo son la religión, cuando uno de los presentes menciona a Leopold Bloom, el célebre personaje del *Ulysses* de James Joyce, que es “un irlandés que es judío”; la alimentación, en relación a los “riñoncitos de cordero freídos en manteca” que come Leopold Bloom por la mañana; la raza, en las palabras del Negro Meehan: “Es como decir que un negro puede ser irlandés” (37). “El tema candente,” dice el autor, “parecía ser el carácter de los irlandeses, su personalidad diferenciada de los ingleses y los norteamericanos”: “¿El irlandés es británico o es una raza aparte?” (39).

El acalorado debate se extiende hasta el final del cuento, donde según Eliggi (2010), “la tensión por la pronta definición del campeonato de bochas, va en paralelo con la expectativa generada por la pregunta que alcanza resolución en la frase pronunciada por Sharry, árbitro del partido y voz cantante de la comunidad “Es y no es” (Cormick, 39)” (6). Esta definición de lo irlandés desvía la atención de los presentes del partido de bochas hacia cuestiones estrechamente relacionadas con la identidad como la esencia del ser irlandés lejos de la Irlanda natal. Eliggi (2010) explica que “la ambigüedad de la respuesta proporciona un amplio espectro de posibilidades que nos alejan de los estereotipos y nos acercan más a la realidad” y considera que el personaje del negro Meehan, “presumiblemente argentino de ancestros irlandeses y mapuches es, a su vez, claro ejemplo de amalgama cultural producida en las pampas argentinas” (6).

En “Jossie sólo quería cantar Jazz” un mozo descendiente de irlandeses que trabaja en un café de Buenos Aires le cuenta a un cliente acerca de las ambiciones de un conocido de su juventud, que solo quería cantar Jazz. También se reflejan las ambiciones de muchos irlandeses diaspóricos, en las palabras del mozo: “todos soñábamos con hacernos un futuro [...] las mujeres serían maestras o profesoras de inglés o secretarías ejecutivas y nosotros todos queríamos ser ejecutivos de Ford o Goodyear” (Cormick, 2006: 47).

Si bien el relato es simple, aquí también se entremezclan cuestiones relacionadas con la identidad socio cultural tanto irlandesa como argentina, como lo son las celebraciones de ‘Navidad, San Patricio y 25 de Mayo,’ ocasiones en las que los presentes escuchaban ‘la misa’ y comían ‘asado’, y luego bailaban, tomaban ‘cerveza’ y participaban de ‘campeonatos de truco’¹⁴ (47). Son estos eventos sociales compartidos los que alimentan la identidad personal, según Giménez (2005), quien explica:

la identidad de una persona contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos [...] Los elementos colectivos destacan las semejanzas, mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual. (10)

El mozo que relata la historia de Jossie recuerda momentos compartidos con su madre: “me acuerdo de una foto que tenía mi vieja en la cocina, pegada al especiero, y cuando tomábamos mate ella miraba la foto de Jossie” (Cormick, 2006: 49), y le recriminaba por no haber hecho algo en su vida. Ante esas palabras, él piensa en la letra del tango que dice “que la fama es puro cuento” (49), así aludiendo a elementos culturales argentinos compartidos como el mate y el tango.

¹⁴ El truco, extendido principalmente en el Río de la Plata, es un juego de naipes con baraja española originario de Valencia y de las Islas Baleares (España), muy difundido en el Cono Sur de América. Adaptado de Truco (juego de naipes). (s.f.) En *Wikipedia*. Recuperado el 08 de septiembre de 2016 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Truco_\(juego_de_naipes\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Truco_(juego_de_naipes))

Por otra parte, como se muestra en la cita a continuación, en el relato al que aludimos se puede apreciar el fenómeno de la transculturación: “por entonces empezaba a asomar Julio Sosa, imagínate, entonces todos entonábamos Madame Ivonne y poníamos la pose a lo Julio Sosa y tomábamos whisky con hielo, mucho whisky con poco hielo” (48). En el caso del protagonista del cuento, Jossie, la transculturación se da en otro sentido ya que, siendo descendiente de irlandeses y viviendo en la Argentina, él quería cantar Jazz, e imitar a cantantes norteamericanos. Cantaba “canciones de Nat King Cole o de Frank Sinatra, y él les cantaba Cuando Calienta el Sol, en castellano pero como si le costara, como si fuera un norteamericano cantando boleros” (48).

Los elementos sociales compartidos mencionados hacen que, a pesar de las diferencias culturales entre los ‘gringos’ y los ‘criollos’, y a diferencia de otros sujetos diaspóricos en otros espacios, los ‘gringos’ no se manifiesten como rivales de los ‘criollos’ con los que comparten su cotidianeidad.

Conclusión

Como se expresó al comienzo de este trabajo, nuestro objetivo ha sido explorar las representaciones culturales de los irlandeses y sus descendientes en la obra de un escritor de raíces irlandesas que habita suelo argentino. Sus antecesores, como tantos otros inmigrantes, al llegar a estas latitudes tuvieron que adaptarse a un medio geográfico y climatológico diferente, a recursos naturales, flora y fauna peculiares, y a otro estilo de vida. La lejanía con la Verde Erin y las dificultades de comunicación, entre otros factores, hicieron que la transculturación fuera intensa, aunque no completa. A pesar de haberse producido una extensa fusión cultural, los irlandeses, e incluso los hiberno-argentinos, nunca renunciaron a sus tradiciones, su religión o su lengua –repertorios culturales éstos que los ha identificado como ‘gringos’ y que aún siguen abrazando. No obstante, fueron capaces de adoptar los repertorios culturales de nuestros ‘criollos’, a quienes imitaron en vestimenta y alimentación, en el uso del caballo y la forma de trabajar la tierra, entre otras cosas.

Esa constelación de actividades del ser humano que Raymond Williams entiende como cultura identifica a los ‘gringos’ de Cormick con su pasado y con su presente. Ellos son irlandeses o hiberno-argentinos, hablan en inglés o en español según las circunstancias, mantienen muchas de sus costumbres, son fieles a sus creencias religiosas, e incluso mantienen sus nombres cristianos en inglés. Es por todo lo expuesto que podemos afirmar que la transculturación no ha implicado conflicto, sino que se ha constituido en un fenómeno de enriquecimiento cultural.

Y para cerrar esta presentación, encontramos apropiadas las palabras que Chesús Yuste publicó en *Innisfree*, un blog sobre Irlanda, en la entrada ‘*The Southern Cross*’, 134 años de prensa irlandesa en Argentina: “Totalmente argentinos, por supuesto, pero sin renunciar a su legado gaélico. Así son hoy los irlandeses de Argentina más de un siglo después de que sus antepasados se instalaran en el Cono Sur, cambiando la Osa Mayor (el “arado estrellado”) por la Cruz del Sur.”

Referencias bibliográficas

- Ashcroft, B., G. Griffiths and H. Tiffin. (2007). *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*. USA & Canada: Routledge.
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9(3), 302-338. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/656365>
- Cormick, E. (2006). *Entre gringos y criollos*. Junín: De Las Tres Lagunas.
- Courbage, Y. (1997). The Demographic Factor in Ireland’s Movement Towards Partition (1607-1921). *Population: An English Selection*, 9, 169-190. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2953830>

- Diccionario esencial de la lengua española. (2006). Real Academia Española. Espasa Calpe: Madrid, 2006, 741-2; 428.
- Doyle, J. (Octubre de 2015). Junín: múltiples actividades en la “Fiesta del Trébol”. *The Southern Cross*. Año 140, N° 6025. Recuperado de <http://docplayer.es/10130235-The-southern-cross-en-el-ano-de-su-140-o-aniversario-1875-2015.html>
- Eliggi, M. G. (2010). “Entre gringos y criollos: fronteras y amalgamas en las representaciones literarias de las pampas argentinas,” en Actas del II Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Universidad de Santiago de Chile.
- Even-Zohar, I. (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. En Sanz Cabrerizo Amelia (Ed.), *Interculturales, Transliteraturas* (p 217-226). Madrid: Arco Libros
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México D.F.: Grijalbo.
- Gikandi, S. (2010). “Between roots and routes Cosmopolitanism and the claims of locality”. En J. Wilson, C. Sandru, S. Lawson Welsh (Eds.) *Rerouting the Postcolonial. New Directions for the New Millenium* (22-35). Oxon: Routledge.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En <http://perio.unledu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO
- Guyot, H. M. (2005, 13 de marzo). Irlandeses en la Argentina: una verde pasión. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/686369-irlandeses-en-la-argentina-una-verde-pasion>
- Hall, S. (January-February, 1995). Negotiating Caribbean Identities. *New Left Review*, I / 209, p 3-14.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications. Ca 1, p 13-74.
- Karam Cárdenas, T. (junio de 2009). Nuevas relaciones entre cultura y comunicación en la obra de Raymond Williams. *Estudios sobre culturas contemporáneas*. Vol. XV. Núm. 29, Universidad de Colima. Colima, México p 69-90.
- Korol, J. C. y Sábato, H. (1981). *Cómo fue la inmigración irlandesa en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Romera, A. (julio de 2009). Interpreting history in Eduardo Cormick’s *Entre gringos y criollos*. *Irish Migration Studies in Latin America*, Volume 7, Number 2.
- Sarup, M. (1996). *Identity, Culture and the Postmodern World*. Athens: The University of Georgia Press.
- Taurozzi, S. (2006). Las misiones en las estancias Irlandesas. *Todo es Historia*, N° 471 (Buenos Aires), p 32-38. Recuperado de http://www.comunidad-irlandesa.com.ar/Todo_es_Historia1.pdf
- Tyson, L. (1999). *Critical Theory Today. A User-Friendly Guide*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Williams, R. (1998). The Analysis of Culture. En Storey, J. (Ed.) *Culture Theory and Popular Culture*. Athens: The University of Georgia Press.
- Yuste, C. (15 de enero de 2009). ‘The Southern Cross’, 134 años de prensa irlandesa en Argentina [Mensaje de un blog]. *Innisfree*. Recuperado de <https://innisfree1916.wordpress.com/2009/01/15/the-southern-cross-134-anos-de-prensa-irlandesa-en-argentina/>
- Inmigración irlandesa en Argentina. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 01 de septiembre de 2016 de https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigración_irlandesa_en_Argentina
- Truco (juego de naipes). (s.f.) En *Wikipedia*. Recuperado el 08 de septiembre de 2016 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Truco_\(juego_de_naipes\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Truco_(juego_de_naipes))

PABLO RAMOS Y LA LENGUA DE LOS SUBURBIOS: REPRESENTACIONES DE ESCRITOR EN LOS CONTENIDOS TELEVISIVOS

Rubalcaba, Mónica
Universidad Nacional de Quilmes
monicarubalcaba@gmail.com

Resumen

El programa del Canal Encuentro “Animal que cuenta” conducido por el escritor argentino Pablo Ramos y proyectado durante el 2015- se plantea como una producción televisiva que debate sobre el canon literario nacional y las voces que resultan “relevantes” al momento de armar un programa vinculado a la lectura y la literatura. La propia voz disonante de Pablo Ramos en el ámbito de las letras argentinas de la actualidad ofrece un plus de atractivo por la selección de invitados que conforman el diálogo de los ocho programas proyectados. En el relato que construye Ramos en el programa –pero también por fuera de él, en entrevistas y publicaciones en los medios- se muestra como “el escritor de los suburbios”, que puede querer decir también escritor desde ciertos márgenes: del canon nacional y de la lengua “literaria” también canonizada en ciertos escritores.

Es posible hipotetizar que su figura de escritor se construye en la elección de las otras voces con las que dialoga como pares –los escritores invitados al programa- pero también puede pensarse que necesite las voces que discutan su lugar en el espacio de la narrativa argentina actual, como un modo de afirmar su condición marginal, es decir, la identidad sobre la cual irá afirmándose y construyéndose a lo largo de los años.

En la construcción de su figura también se pone en juego la lengua de Ramos: él se define como “un escritor de la clase obrera” o “de la clase trabajadora”, y esto atañe tanto a su origen social, a las temáticas que aborda como al lenguaje que elige.

Este trabajo se propone revisar cuestiones sobre las representaciones sociales acerca de la lengua en las obras de Ramos -en particular en el cuento “Cuando lo peor haya pasado”, adaptado para la televisión y dramatizado en su programa “Animal que cuenta”-; la construcción de su figura de escritor a partir de ello, y la cuestión de la presencia de una “lengua de los suburbios” como marca políticamente distintiva respecto de otras variedades lingüísticas posibles.

Palabras clave: lengua de los suburbios, representaciones sociales, Pablo Ramos, figura de escritor, contenidos televisivos

Introducción

En este trabajo nos proponemos revisar cuestiones sobre las representaciones sociales acerca de la lengua en la obra de Pablo Ramos -en particular en el cuento “Cuando lo peor haya pasado”, adaptado para la televisión y dramatizado como parte de su programa *Animal que cuenta*-; la construcción de su figura de escritor a partir de ello, y la cuestión de la presencia de una “lengua de los suburbios” como marca políticamente distintiva respecto de otras variedades lingüísticas posibles.

Partimos para ello de la revisión del lugar de Pablo Ramos en las tradiciones literarias argentinas y en la literatura argentina contemporánea, y nos detenemos en una de las manifestaciones que ha tenido su obra: el programa televisivo *Animal que cuenta*, emitido por el Canal Encuentro y conducido por el propio escritor, cuya primera temporada apareció durante 2015 y tendrá la segunda en noviembre de 2016. El programa resulta de interés para este trabajo en tanto se plantea como un contenido televisivo que debate sobre el canon

literario nacional y sobre las voces que resultan “relevantes” al momento de armar un producto vinculado con la lectura y la literatura.

La propia figura y voz disonante de Pablo Ramos en el ámbito de las letras argentinas de la actualidad ofrece un plus de atractivo en la selección de los invitados que conforman el diálogo de los ocho programas proyectados. Los escritores que participan tienen diferentes trayectorias: algunos de ellos ya ocupan un lugar visible; otros, en cambio, están surgiendo, mientras alguno pertenece a la periferia de todo canon posible, como Naty Menstrual. En el relato que construye Ramos en el programa –pero también por fuera de él, en entrevistas y publicaciones en los medios- aparece como “el escritor de los suburbios”, que puede querer decir también escritor desde ciertos márgenes: del canon nacional y de la lengua “literaria” también canonizada en ciertas voces. Es posible hipotetizar que su figura se construye a partir de la elección de los otros con las que dialoga como pares –los escritores invitados al programa, en general más cercanos a su posición- pero también puede pensarse que necesite quienes discutan su lugar en el espacio de la narrativa argentina actual, como un modo de afirmar su condición marginal, es decir, la identidad que viene construyéndose a lo largo de los años. En las emisiones de la primera temporada, Pablo Ramos es el último de los escritores entrevistados –en esa ocasión por su mentora, Liliana Heker- y de fondo se dramatiza (como se hace con el resto de los autores en cada uno de los programas) un cuento de su autoría, “Cuando lo peor haya pasado”.

La lengua de Ramos es también objeto de análisis: él se define como “un escritor de la clase obrera” o “de la clase trabajadora”, y esto se vincula con su origen social, con las temáticas que aborda como con el lenguaje que elige representar en sus ficciones.

Tradiciones literarias: Pablo Ramos y la línea filiatoria de Arlt

La inscripción de los escritores argentinos en determinada tradición literaria parece un movimiento ineludible al analizar su obra. Si Pablo Ramos es tributario de alguna tradición, y siguiendo la productiva oposición entre Borges y Arlt, sin duda pertenece a los herederos del segundo. En su blog personal –*La arquitectura de la mentira*- tiene una frase permanentemente visible de Roberto Arlt: “Soy el mejor escritor de mi generación, y el más desgraciado. Quizá por eso es que soy el mejor”. Entrevistado recientemente, responde más ampliamente a la pregunta directa sobre su pertenencia a alguna tradición literaria:

Me identifico con muchos: Roberto Arlt, Abelardo Castillo, Haroldo Conti, Isidoro Blaisten... Con Borges también, aunque lo que haga no tenga mucho que ver, pero lo que leo me va modificando como persona. Uno escribe desde ahí, uno es lo que lee. Es imposible que eso no ejerza cierta influencia. (Heinz, 2015)

La ubicación que hace Ramos de sí mismo en la línea sucesoria de Arlt –el primero que menciona- sin desentenderse de otros nombres que operan en él más desde su lugar como lector que como escritor, tiene que ver particularmente con ciertas elecciones temáticas y con la mirada desde una periferia en la que se siente cómodo. En otra entrevista, a propósito de una pregunta sobre “qué es escribir bien”, responde citando a Arlt: “[Es escribir] ‘Entre los ruidos de un edificio social que se desmorona indefectiblemente’. Escribir sin adorno, escribir libros que tengan ‘la violencia de un cross a la mandíbula’. Una respuesta estética a un problema moral.” (Méndez, 2016)

Además, la propuesta que hace Ramos sobre la lengua de sus textos también puede ser vinculable con la construcción de lo que se dio en llamar en nuestra literatura una “lengua nacional” entroncada con la figura del autor de *El juguete rabioso*. Tal como enuncia Sylvia Saítta (2005; 2015) Borges es uno de los primeros que considera a Roberto Arlt como parte constitutiva de la formación de la lengua literaria nacional. Para revisar esta idea, Saítta remite a la nota de Arlt titulada «El idioma de los argentinos» -título que toma de Borges-, publicada en el diario *El Mundo* el 17 de enero de 1930. Allí Arlt explica cuál es su concepción sobre la lengua de los argentinos, en una polémica pública y conocida con Monner Sans. Sostiene la productividad literaria de la lengua «del pueblo» y vincula los nuevos modos del

decir –giros idiomáticos, por ejemplo- con una sociedad que está atravesando profundos cambios sociales y culturales.

Como continúa diciendo Saítta (op. cit.):

Arlt fundamenta su posición a través del mismo sistema metafórico que un año después retomaría en su prólogo a *Los lanzallamas*. Así como la literatura encierra la violencia de un «cross a la mandíbula» que se impone por «prepotencia de trabajo», el hablante es, a diferencia del académico, quien saca «palabras de todos los ángulos», y que lejos de respetar las reglas de la gramática, impone su idioma «por prepotencia».

La escritura de Arlt, en particular en las llamadas “Aguafuertes porteñas”, defiende la existencia de un léxico propio de Buenos Aires y su uso literario (Conde, 2011):

Escribo en un "idioma" que no es propiamente el castellano, sino el porteño. Sigo una tradición: Fray Mocho, Félix Lima, Last Reason. Y es acaso por exaltar el habla del pueblo, ágil, pintoresca y variable, que interesa a todas las sensibilidades. Este léxico, que yo llamo idioma, primará en nuestra literatura a pesar de la indignación de los puristas, a quienes no leen ni leerá nadie. (Crónica n° 231, citada por Conde, op. cit.)

Arlt, además, defiende el lenguaje “de la calle” como lengua legítima para la escritura literaria en “¿Cómo quieren que les escriba?”, publicada el 3 de septiembre de 1929:

Y yo tengo esta debilidad: la de creer que el idioma de nuestras calles, el idioma en que conversamos usted y yo en el café, en la oficina, en nuestro trato íntimo, es el verdadero. ¿Que yo hablando de cosas elevadas no debía emplear estos términos? ¿Y por qué no, compañero? Si yo no soy ningún académico. Yo soy un hombre de la calle, de barrio, como usted y como tantos que andan por ahí. Usted me escribe: "No rebaje más sus artículos hasta el cieno de la calle". ¡Por favor! Yo he andado un poco por la calle, por estas calles de Buenos Aires, y las quiero mucho, y le juro que no creo que nadie pueda rebajarse ni rebajar el idioma usando el lenguaje de la calle, sino que me dirijo a los que andan por esas mismas calles y lo hago con agrado, con satisfacción. (Citada por Conde, op. cit.)

En este mismo sentido, Pablo Ramos fundamenta en entrevistas periodísticas su uso del lenguaje cotidiano en la escritura, incluso con expresiones escatológicas, siempre y cuando sean parte del delicado y pertinaz trabajo de relectura, corrección y revisión que el objeto literario requiere. Así, por ejemplo, sostiene: “Corrijo e intento encontrar lo que quiero escribir dentro de lo que escribí y después intento contra lo que debo escribir dentro de lo que quise escribir; creo en una moral del lenguaje.” (Méndez, 2016).

Pablo Ramos es un escritor leído por un público amplio; ha sabido ganarse adhesiones explícitas, por ejemplo, en su blog o en su página de Facebook, pero también ha generado resistencias o el rechazo manifiesto de algunos sectores de este mismo lectorado a su prosa o su propuesta literaria. Con la propuesta de una figura de estilo polémico y desafiante es seguido y criticado con la misma vehemencia. Por ello en su blog y en algunas notas del periodismo cultural aparecen cuestionamientos sobre la aparente simplicidad de su escritura (“escribe como habla”, “es fácil escribir como Ramos”) que ponen en evidencia una determinada concepción de la literatura como parámetro de “lengua culta”. De igual manera, los señalamientos de los lectores sobre su dudosa ortografía en la escritura algo apurada del blog, provocan en Ramos una inmediata devolución desde otra mirada: la literatura no es eso, la literatura es otra cosa mucho más vinculada con una “aventura moral” de la lengua y de los personajes, un imperativo de algo que debe ser dicho:

Todavía sigo soportando la regla de tres simple más amada por determinados periodistas y escritores y críticos literarios: realismo es igual a LE PASÓ. Y de paso, le pasó es igual a... ES FÁCIL DE ESCRIBIR. Para los que buscan algo en este espacio, para los que buscan algo en lo que leen, para los que buscan algo en lo que escriben, va este texto encontrado en otro de mis inagotables cajones. La historia verdadera de la mujer que me inspiró a Andrea, la maravillosa puta de *La ley de la ferocidad*. (Ramos 2010, *mayúsculas en el original*).

De esta manera Pablo Ramos traza una y otra vez el mapa que recorre su literatura, ubicada en el lenguaje “de la calle” que hace presuponer –erradamente- una escritura fácil o ligera.

Lejos de toda ampulosidad, su prosa es hondamente poética tanto como descarnada, por lo cual bien podría parafrasear a Arlt diciendo: “No creo que nadie pueda rebajarse ni rebajar el idioma usando el lenguaje de la calle, (...) me dirijo a los que andan por esas mismas calles” (“¿Cómo quieren que les escriba?”, id.).

La lengua de los suburbios: representaciones sociolingüísticas

Para poder pensar en la escritura de Pablo Ramos como construcción delimitada por el concepto “lengua de los suburbios” -que elegimos para el análisis- es necesario partir de alguna identificación que permita ese recorte. En principio y de modo muy general podemos decir que el registro de la escritura de Ramos es el del habla del castellano rioplatense o porteño de las clases populares. Ramos nació y se crió en los suburbios del gran Buenos Aires, en Sarandí (partido de Avellaneda). Retrata buena parte de esa geografía en su trilogía de novelas (*El origen de la tristeza*, 2004; *La ley de la ferocidad*, 2007; *En cinco minutos levántate María*, 2010) y en varios de sus cuentos, donde recoge el léxico, la sintaxis, y los modismos de la clase trabajadora que lo circundó y a la cual perteneció su familia. Ramos se define a sí mismo como “un escritor de la clase obrera” (Méndez, op. cit.) en cuya casa no había biblioteca.

Por otra parte, la cercanía de su lengua con las clases no letradas le permite ser reconocido dentro del circuito de la cultura popular. Su novela *La ley de la ferocidad* es recogida por una banda de rock nacional, *Los tipitos*, que produjo un tema y un “videoclip” a partir de la novela (y bajo ese mismo nombre) como tema de corte del disco editado en 2013¹.

Además, Ramos ha sumado su palabra a los guiones de *Historia de un clan* (Telefé), la serie televisiva de Sebastián Ortega estrenada en septiembre de 2015 y por la cual se hizo acreedor de un premio Martín Fierro como guionista. En esta tira televisiva Ramos se luce con sus aportes, y propone el uso del habla lumpén, barrial, lunfarda y de época.

Sin duda uno de los atractivos que aporta Pablo Ramos es su propia construcción de una figura de escritor a la vez marginal y autodidacta: viene de los suburbios, sin formación académica -cuenta sin vergüenza ni ningún tipo de reivindicación que no terminó el secundario-, con una presencia ya afianzada en las letras argentinas aunque ignorado por buena parte de la crítica. Su imagen, construida en los medios, en la crítica literaria y en la propia voz del autor, subraya cada vez más las señales particulares del habla de hombre de barrio y alejado del engolamiento academicista, incluso en las marcas fonéticas. Aun así propone que su escritura no sea juzgada por carecer de preciosismos o por el empleo de vulgaridades, sino por el significado más trascendente que halla en ese “escribir bien”:

La escritura para mí es encontrar la gramática exacta, no es una cuestión de estilo, es encontrar la forma exacta de mi alma. Corregir para mí es un trabajo espiritual, no técnico; escribir bien es sencillo: sin gerundios, sin oraciones que terminen con un verbo en infinitivo, sin adverbios terminados en "mente"; narrar, no describir y punto, el tema es escribir. Lo que digo en el cuento "Castañas asadas" es lo que veo en la posibilidad que tiene la literatura y es que en la literatura entra todo y todo eso hace que la pluma se ponga pesada y filosa, y se convierta en un bisturí. Esa es mi idea de escritura: más de tallar que escribir, ir para abajo, no para adelante. (Méndez 2016)

En la construcción de esa imagen de escritor la lengua no refiere solamente a un registro localizable en espacio y tiempo –actual, porteño, de hombre “de barrio”- sino a una serie de representaciones que conforman o estructuran el contexto en el cual se produce, y sobre el cual, a su vez, opera:

(...) las representaciones sociolingüísticas [...] por un lado se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer y de escribir, etc.) y [...] por otro implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados

¹ El disco es “Push” (2013). El videoclip puede verse en el sitio web de la banda: <http://tipitoweb.com.ar/> (Consultado el 22 de mayo de 2013)

(Bourdieu 1999). Las representaciones sociolingüísticas actúan en la estructuración del contexto – Bourdieu señala que inciden en las identidades sociales en la medida en que instauran clasificaciones que hacen visibles los grupos para sí y para los otros- y, como toda representación social, produce una “modelización del objeto legible en, o en inferida de, diversos soportes lingüísticos, comportamentales o materiales” (Jodelet 1989). Henri Boyer las asocia a otras nociones (...): las actitudes (cristalizaciones de la representación en conductas: atracción o rechazo frente a determinadas formas que se pueden manifestar en la lealtad lingüística o el autoodio); los estereotipos (simplificaciones y fijaciones de una representación); la imagen (reproducción analógica que conserva la estructura del objeto) y la opinión (verbalización de una representación). (Arnoux, E., Del Valle, J., 2010)

Las “evaluaciones sociales” de esos objetos lingüísticos y de los sujetos con los que son asociados es el elemento de interés para pensar las representaciones sobre el habla y la escritura de este autor. Su palabra es valorada o denostada por unos y por otros, asociando en ocasiones vínculos ideológicos con posicionamientos lingüísticos o clase social con estereotipos. En este sentido, el habla oral de Ramos en las numerosas entrevistas concedidas a los medios o en ocasión de la presentación de sus libros, así como la lengua de su prosa – reconocible como una lengua porteña, que recoge expresiones identificables con grupos sociales medios y bajos- no elude los términos soeces, las alusiones sexuales con términos coloquiales y populares, sin que eso haga mella (más bien, refuerza) su figura de escritor “de los márgenes”. En su blog, en ocasión del triunfo de Mauricio Macri en el ballotage de las elecciones porteñas del 2011, publica:

“Buenos Aires, esta vez sí, va a estar bueno”.

Tristeza.

Esta sería la palabra del día, del año, del siglo, tal vez. [...]

Tristeza e indignación.

Entonces te digo, a vos, cheto, a vos, tachero, a vos lumpen, a vos obrero, a vos maestro/a, a vos músico, escritor, pintor, periodista, ama de casa, viejito jubilado que trabaja en el garage de la vuelta de casa [...]

A vos que votaste a Macri... te digo:

ANDATE A LA CONCHA BIEN PUTA DE TU REPUTISIMA MADRE.

Y que te hundas en la basura de la ciudad. (Ramos, 2011) [Sic, mayúsculas en el original]

Mucho se ha dicho sobre la desinhibición que se produce en las redes sociales cuando se vierten frases polémicas; en el caso de Ramos, no hace falta ese contexto para que se exprese de tal manera. Lo interesante es que en las respuestas de los lectores no solo a esta intervención sino a muchas otras, se sugiere una vinculación entre la tendencia política de quien escribe asociada a una supuesta “mala escritura”. Ramos declara explícitamente su adhesión al peronismo y al kirchnerismo desde hace tiempo, y asume los riesgos de esa exposición. En reiteradas ocasiones quienes lo critican expresan sus diferencias hacia ese posicionamiento político a la vez que acusan de “mala escritura” al autor, cuestión que queda veladamente vinculada con “ser peronista”. Es en este sentido que hacemos notar cómo las representaciones sociales están teñidas de estereotipos y opiniones, en términos de Boyer (Arnoux y Del Valle, id.). Los comentarios de algunos lectores suscitan la idea de que la mala escritura, lengua plebeya o lengua de los suburbios se relaciona directamente con una filiación política peronista.

En el mismo sentido, otro aspecto para considerar en cuanto a las representaciones sociolingüísticas es de qué manera producen una “modelización del objeto legible” (Jodelet, en Arnoux, E., Del Valle, J., id.). Una interesante discusión se produjo en los comentarios de un post de Ramos en su Facebook, después de los insultos recibidos por haberle dedicado su Martín Fierro a la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Ramos escribe: “A todos los macristas que me insultan les digo: 1- Pueden escribir en minúsculas, se lee mejor y me doy cuenta de que están enojados porque, justamente, dicen insultos. 2- Todos lo que me separa de ustedes, me dignifica como persona.” Entre los comentarios, alguien cuyo perfil es

“Horacio Sosa” comenta: “Te saco de mi Programa de Literatura Argentina II en 3, 2...”². La discusión entre ambos se desarrolla en los comentarios siguientes, con la intervención de otros seguidores del perfil de Ramos. La directa relación que establece quien comenta entre la inclusión de los libros de Ramos en la bibliografía de su materia y las opiniones políticas de Ramos pone en escena la cuestión de las representaciones: qué es literatura, cuáles son los textos del canon, qué es lo que debe seguir en los márgenes.

Animal que cuenta, contenidos televisivos y la lengua en escena

En 2014 Pablo Ramos comienza un proyecto televisivo producido por el canal *Encuentro* (canal del Ministerio de Educación de la Nación). Dirigido por Oscar Frenkel, se desarrolla en ocho capítulos donde se entrevista sucesivamente a otros tantos escritores argentinos contemporáneos³, no todos ellos de igual nombre o relevancia. Más bien, es una apuesta del propio Ramos por visibilizar a algunos autores en quienes confía, más allá de la importancia que el mundo de la crítica les atribuye. En 2015 se estrenó en capítulos semanales, y en este 2016 está grabando su segunda temporada.⁴

Las entrevistas -en las que Pablo Ramos oficia de entrevistador- giran centralmente alrededor de un cuento de cada autor; en simultáneo es dramatizado en la pantalla, excepto en algunos fragmentos que avanzan por la voz en *off* que los narra. Suma a ello y cierra el sentido la valoración y la presentación que va haciendo Ramos sobre el cuento.

En este rol nuevo de escritura, Ramos sostiene que el problema no es tanto cómo se lleva él con la tele, sino la tele con él:

La tele no se llevó muy bien conmigo porque tardaba mucho en entregar las escenas. Pensé que trabajaba a la velocidad de la luz, porque me pedían en una semana y las entregaba en una semana y media, cuando a mí me piden algo en una semana y lo doy en tres meses. Me querían matar por esos tres días que es mucho dinero. Por supuesto, nunca voy a ser un autor de televisión, no porque no pudiera o porque lo minimice. (...) Si me siento a escribir y escribo bien, es porque tengo todo el tiempo del mundo para hacerlo; si no, no escribo bien, escribo bastante mal y no podría publicar. (Méndez, 2015)

Estas explicaciones que presenta a la prensa van construyendo parte de su figura pública como escritor, es decir, el perfil con el que se dará a conocer a sus lectores.

El octavo programa de la primera temporada empieza con la imagen de Ramos sentado y tecleando en su máquina de escribir. Suspira, pone una hoja y dice: “Me toca a mí. Pablo Ramos. Que soy yo. Pero vamos a hacer de cuenta que no soy yo. Que es otro”. Y aparece su propia voz en *off* leyendo una de sus biografías de contratapas de libros. Y termina: “Basta con Pablo Ramos. Hasta ahí es lo que podría decir de mí en 3ª persona”. Este desdoblamiento del escritor en 3ª persona es un recurso frecuente en su escritura, caracterizada como *de* autofiguración (Rubalcaba, 2015). La elección de su cuento “Cuando lo peor haya pasado” (2005) se debe a que, en sus palabras: “es el texto que mejor me representa, que mejor me expone, que mejor me hunde en eso que no me gusta tanto de mí”.⁵

² Puede verse en la Actualización de estado del perfil de Facebook de Pablo Ramos del 16 de mayo de 2016, en: <https://www.facebook.com/pablo.ramos.12914/?fref=ts>. El que comenta sería docente de la cátedra de Literatura Argentina II en institutos superiores de Corrientes.

³ *Mitología griega*, de Horacio Covertini entrevistado con Claudio María Domínguez; *Panza*, de Naty Menstrual entrevistada con la actriz Nicole Ferri, *Una casa con diez pinos*, de Fabián Casas entrevistado con Norman Ramírez, *Tantos payasos como sean necesarios*, de Ricardo Romero entrevistado con el payaso Chacovachi quien actúa en la adaptación del cuento, *Mujeres desesperadas*, de Samanta Schweblin entrevistada con la actriz Violeta Urtizberea, *Carne*, de Mariana Enriquez entrevistada con Walter Piacioli, de la banda Los tipitos, *Fábula de amor*, de Sergio Olgún entrevistado con el periodista, escritor y actor Jorge Dorio, y *Cuando lo peor haya pasado*, de Pablo Ramos, entrevistado por Liliana Heker, escritora que lo acompañó desde sus inicios.

⁴ Los autores del 2016 serán Oyola, Sergio Gaiteri, Washington Cucurto, Inés Garland, Zina, Laurencich, Gabi Larralde y María Bernardello.

⁵ El contenido de este apartado ha sido parcialmente desarrollado en Rubalcaba, 2015.

En este último programa del primer ciclo, quien lo entrevista a Ramos –ahora devenido escritor invitado- es Liliana Heker, su mentora. En el diálogo aparece rápidamente la identificación de Ramos con el personaje del cuento elegido, el escritor de “Cuando lo peor haya pasado”. Paralelamente se va poniendo en pantalla el cuento dramatizado: con un narrador en off en tercera persona, que acompaña la visión del protagonista, se nos presenta el dilema de un escritor incipiente por la necesidad de su espacio propio. El protagonista es Hernán, quien aún no vive de la literatura.

La necesidad de establecer un tiempo de soledad para poder escribir se vuelve inquietante por la presencia de su pareja: “Pero siempre existe la posibilidad de que también le parezca perturbador que ella esté ahí, en la pieza. Y no lo podrá decir. ¿Qué decir? ¿Me molesta que estés en la casa? ¿Mirá, mi amor, te quiero como a nada en el mundo pero necesitaría que hoy desaparezcas hasta las doce de la noche?” (Op. cit., 46)⁶. El lugar del escritor (como espacio físico, pero también, simbólico) se ve amenazado por la falta de lugar propio, o por la inminente presencia de alguien que interrumpa el devenir del pensamiento durante la escritura. Podemos pensar, además, que hay aquí una discusión acerca de cuándo “se es escritor”: quién podría identificar como tal a alguien que no publica, o que no lo ha hecho *todavía*. Por ello, en Hernán se suscita una serie de preguntas: ¿Cómo escapar al imperativo de conseguir el alimento cotidiano? ¿Cómo justificar frente a los otros el “no ir a trabajar”, es decir, sí trabajar, pero en la escritura, en casa, y no en el trabajo formal que sostiene este otro trabajo? ¿Cómo construirse como escritor (construir una trayectoria, una carrera, pero también construirse la propia imagen de escritor) si no hay tiempo (o lugar apartado y propio) para escribir?

En la ficción que es representada en pantalla el protagonista da cuenta de una cierta satisfacción. Sentado frente a su computadora, se escucha la voz en off diciendo: “Él abre un texto viejo y comienza a leerlo en voz apenas alta. (...) Lee el texto y siente que no está nada mal. Piensa que *nada está mal* en realidad. Tiene una familia, un empleo, alquila un departamento de tres ambientes, ha dejado definitivamente de tomar.” (47).

Este momento de regocijo personal en medio de la situación de insatisfacción inicial del cuento (no tener espacio propio para escribir; recibir quejas de su pareja por “no estar haciendo nada”) es seguido por una autoafirmación, que sin embargo, será burlada: una vez más, la presencia del otro (otra) que desacredita, que mira con desdén que “este” de aquí y ahora sea escritor: “-...miren todos al muy machito arreglando el horno- le está diciendo ella-, miren todos al ¡Es-cri-tor! arreglando el horno”. (53)

En el plano de la entrevista, asistimos a un diálogo que se centra en esta escena. La desacreditación que la mujer del protagonista hace de Hernán al usar como insulto la palabra “escritor” es de las más descalificadoras, porque tocan su propia identidad; Ramos lo señala en el diálogo con Heker. Elige esa escena para identificar su propia imagen de escritor. Puede pensarse entonces que su construcción como “escritor de los suburbios” necesite las voces que discutan su lugar en el espacio de la narrativa argentina, como un modo de afirmar su condición marginal

Parte de esta construcción identitaria tiene que ver también con la elección de una voz y, para ello, de una lengua. Sobre la lengua de sus cuentos, sostiene: “Uno busca un narrador *medio*, donde pueda colgar los diálogos, potente; yo lo busco en el personaje. Una prosa que se niega a sí misma... En la escritura no quiero conceptualizar: que la prosa pase desapercibida para que surja el personaje” (Divinsky, 2016).

Conclusión

Pensar a Pablo Ramos en la escena literaria argentina de la actualidad obliga a revisar las tradiciones sobre las cuales fundamenta su identidad como escritor. La línea sucesoria de los *arltianos* tiene en Ramos un lugar para la herencia; tanto la construcción permanente de su rol como escritor marginal, como la elección de una lengua “desacreditada”, para tomar un término que aplica Piglia a la escritura de Arlt (Piglia, 1973 [2004]) refuerzan en él una

⁶ En adelante solo se indicará entre paréntesis el número de página.

pertenencia a ese grupo de desclasados que viven con libertad la ruptura de los corsés que impone cierto canon.

La aparición en la escena televisiva del propio Ramos conduciendo un programa donde no solo se habla de literatura sino que se la dramatiza, abre el juego al despliegue no solo de una lengua “de la escritura”, pensada para la lectura en página, sino también de la oralidad en la situación de entrevista donde Ramos desata sin mayor problematización su condición suburbana.

Esta lengua atrevida, vulgar por momentos, picante, extraña al medio en el que se desarrolla, confirma por su propia ex/centricidad la vigencia de las voces desde el margen en las que Pablo Ramos es una presencia ineludible.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, Elvira Narvaja de y José Del Valle (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”. *Spanish in Context* “Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico”, 7, 1, pp. 1-24.
- Conde, Oscar (2011) *Lunfardo. Un estudio sobre el habla popular de los argentinos*. Buenos Aires: Taurus.
- Divinsky, Daniel (2016) “Entrevista a Pablo Ramos” en *Los libros hablan* [programa de radio], lunes 3 de octubre, 15 hs. Radio UBA, FM 87.9-. Recuperado de: <http://ar.radiocut.fm/audiocut/los-libros-hablan-daniel-divinsky-lunes-15-hs-por-radio-uba-fm-879-/#f=home&l=newest>
- Heinz, José (2015) “A la hora de escribir, uno se puede transformar en cualquier cosa. Entrevista a Pablo Ramos”. *Revista digital Vos. Diario La voz del interior*. Córdoba, 6922 (9, 18). Recuperado de: <http://vos.lavoz.com.ar/libros/la-hora-de-escribir-uno-se-puede-transformar-en-cualquier-cosa>
- Méndez, Matías (2015) “Pablo Ramos, del reconocimiento literario al fenómeno Puccio”. *Infobae.com/Cultura*, 27 de septiembre. Recuperado de: <http://www.infobae.com/2015/09/27/1758300-pablo-ramos-del-reconocimiento-literario-al-fenomeno-puccio/>
- Méndez, Matías (2016) “Pablo Ramos: yo diferencio a los seres humanos en dos: los que dan pelea y los que no”. *Infobae.com/Cultura*, 4 de septiembre. Recuperado de: <http://www.infobae.com/cultura/2016/09/04/pablo-ramos-yo-diferencio-a-los-seres-humanos-en-dos-los-que-dan-pelea-y-los-que-no/>
- Piglia, Ricardo (1973[2004]) “Roberto Arlt, una crítica de la economía literaria”. *Los libros*, 29, marzo-abril. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/102543321/Piglia-Ricardo-Roberto-Arlt-una-critica-de-la-economia-literaria>
- Ramos, Pablo (2005). “Cuando lo peor haya pasado” en *Cuando lo peor haya pasado*. Buenos Aires: Alfaguara. Pp. 43-55.
- Ramos, Pablo (2010). “El lado de la soledad y el dolor” en *La arquitectura de la mentira* [blog]. Recuperado de: <http://laarquitecturadelamentira.blogspot.com.ar/2010/11/el-lado-de-la-soledad-y-el-dolor.html>
- Ramos, Pablo (2011) “Buenos Aires, esta vez sí, va a estar bueno”. En: *La arquitectura de la mentira*. [blog]. Recuperado de: http://laarquitecturadelamentira.blogspot.com.ar/2011/07/buenos-aires-esta-vez-si-va-estar-bueno_12.html
- Rubalcaba, Mónica (2015) “Animal que cuenta”: Pablo Ramos y su figura de escritor en los contenidos televisivos como políticas de lectura. *Actas del IV Congreso Internacional Cuestiones Críticas*, 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2015, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. En: http://www.celarg.org/int/arch_publici/rubalcabacc2015.pdf
- Sáitta, Sylvia (2005) “Jorge Luis Borges, lector de Roberto Arlt”. En: Contreras, Sandra y Martín Prieto (comps.) *Los clásicos argentinos. Sarmiento - Hernández - Borges - Arlt*. Rosario: Editorial Municipal de Rosario, pp. 127-138. [También en Sáitta, Sylvia (2015) *Jorge Luis Borges, lector de Roberto Arlt*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcx0831>]

PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS SOCIO E INTERCULTURALES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Sergi, Gabriela
Dpto. de Lenguas, Facultad de Cs. Humanas, UNCR
Río Cuarto, Argentina
gabrielaanasergi@gmail.com

Paruzzo, Daniela
Dpto. de Lenguas, Facultad de Cs. Humanas, UNCR
Río Cuarto, Argentina
danielaparuzzo@gmail.com

Depetris, Norma Silvia
Dpto. de Lenguas, Facultad de Cs. Humanas, UNCR
Río Cuarto, Argentina
nsdepetris@gmail.com

Resumen

Desde la intensificación de los fenómenos de globalización e inmigración en las últimas décadas, los contactos entre diversas culturas y grupos sociales constituyen un importante desafío para la sociedad actual y para la educación en particular. Si se espera que los ciudadanos del mundo afronten las problemáticas propias de una sociedad pluricultural, es necesaria una educación que facilite “encuentros” y evite “conflictos” entre culturas. Esto implica una formación en nuevas capacidades para afrontar los desafíos de la diversidad étnica, cultural y social. En este marco surge el enfoque intercultural como paradigma de enseñanza clave para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes socio e interculturales (Byram, 1998; Kramsch, 2001; Alfred y Byram, 2002). Este enfoque en la enseñanza de una lengua-cultura extranjera ha facilitado la integración de contenidos lingüísticos con los culturales y socioculturales, las estrategias cognitivas con las socioafectivas en las propuestas metodológicas ampliando las aptitudes para una capacitación adecuada a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI. El reto para los formadores de formadores en el contexto de la enseñanza de inglés como LE es diseñar propuestas pedagógicas tendientes a crear conciencia respecto a visiones estereotipadas, monoculturales y a favorecer el diálogo entre la cultura extranjera y la propia. Sustentado en la creencia que el desarrollo sistemático de la denominada competencia comunicativa intercultural (CCI) (Byram y Zarate, 1997) promueve habilidades, valores y actitudes socio-culturales estrechamente vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico, este trabajo muestra cómo la educación intercultural en el ámbito de la formación de futuros docentes e investigadores puede responder a los desafíos del mundo actual. Esta propuesta didáctica interdisciplinaria llevada a cabo en tres asignaturas de las carreras de Inglés de la UNRC tiene a la lectura crítica como eje transversal. El objetivo principal es mejorar el rendimiento académico junto con la competencia en la lengua-cultura extranjera abordada desde los componentes de la CCI y del pensamiento crítico desde una perspectiva holística de aprendizaje integrando contenidos socioculturales, habilidades de *literacidad crítica* (Cassany, 2006) y estrategias interculturales. Mostramos una selección de materiales y actividades diseñados para las intervenciones didácticas y ofrecemos una valoración de la experiencia.

Palabras clave: lengua-cultura, interdisciplina, competencia intercultural, pensamiento crítico

Introducción

Una preocupación constante en la actualidad es la calidad del pensamiento crítico (PC) y de alfabetización académica con el que los estudiantes inician sus estudios superiores en las diversas disciplinas en la UNRC. En el caso de las carreras de inglés, Profesorado y Licenciatura, se advierte, en la mayoría de los alumnos, una gran dificultad para transferir contenidos y destrezas de una asignatura a otra y manejar operaciones cognitivas de nivel superior que les permitan desarrollar los pilares básicos del PC. Ante esta problemática, desarrollar este tipo de pensamiento se torna un objetivo fundamental en nuestras aulas y parte esencial de un andamiaje que favorezca la formación de lectores-escritores avezados – críticos, autónomos y reflexivos. En esas carreras se ha priorizado el desarrollo de la competencia lingüística por sobre el desarrollo sistemático del PC debido, entre otros factores, al bajo nivel de competencia en la lengua objeto con el que ingresan los estudiantes.

Otro de los desafíos que se le presenta a la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad es la inclusión del componente cultural. Aunque la cultura ha estado presente como foco de enseñanza en las aulas de lengua extranjera en las últimas décadas, los planteamientos pedagógicos más tradicionales la concebían, primordialmente, como un “añadido” que solamente contribuía al conocimiento general del mundo (enfoque informativo). En años posteriores el concepto de cultura adquirió mayor envergadura a partir del enfoque comunicativo cuando comienza a hablarse del carácter inseparable de una lengua y su cultura. Como afirma Araizaga (2001: 159), “el componente cultural cobra mayor protagonismo ya que se incorporan al mismo los aspectos socioculturales de la lengua y la realidad sociocultural de los hablantes como contexto en el que la lengua se usa y cobra sentido”. Aún desde esta perspectiva, se plantea el problema de concebir el aprendizaje cultural como adquisición de contenidos conceptuales generando una visión monolítica, estereotipada, y falsa sobre la realidad cultural. La literatura en el área ha demostrado que ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los aprendices hacia ésta, ni mejora su comprensión. Presentar la cultura meta como una realidad objetiva a ser descubierta presupone una visión cerrada, basada en la formación de estereotipos a través de los cuales los individuos son vistos en términos de identidades nacionales en lugar de actores sociales, conscientes de sí mismos, que continuamente regulan su acción en respuesta a aquellos con los que interactúan. Esta visión “normativa” de la cultura pretende insinuar que la realidad es atemporal e invariable, razón por la cual no deja lugar para el cambio ni la diversidad. Acumular información cultural no prepara al estudiante de lenguas para el aprendizaje significativo como tampoco para la comprensión de los posibles diversos comportamientos sociales. Más recientemente las propuestas curriculares han intentado enfatizar que el aprendizaje de una lengua va más allá de lo meramente lingüístico porque incumbe otros saberes y competencias que han dado lugar a la concepción de la lengua como una diada integradora: lengua-cultura. Aunque especialistas y educadores mayoritariamente adhieren a la nueva concepción de lengua-cultura, todavía resulta difícil reflejarla en la práctica (Kramsch, 1999, 2001; Byram et al, 2002)

Una alternativa actual que intenta dar respuesta al reto antes planteado para la enseñanza de las lenguas es el enfoque intercultural. Este ha sido definido como un modelo teórico y práctico para la integración de la lengua y la cultura desde una perspectiva formativa la cual es de especial valor tanto para los aprendices de una lengua-cultura extranjera como para los formadores de formadores. El enfoque formativo favorece el aprender no solo sobre la cultura de la lengua meta sino también comprender o hacer consciente los saberes sobre la cultura propia, de allí la importancia de abordar la enseñanza de una lengua-

cultura extranjera teniendo como uno de sus principales objetivos el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Según Areizaga (2001), algunos de los pilares de un enfoque intercultural formativo son:

- El aprendizaje de una lengua extranjera involucra mucho más que la adquisición del sistema formal de la lengua meta, abarca también, el desarrollo tanto de habilidades y competencias cognitivas, sociales como de actitudes específicas para interactuar con otra cultura, comprender y respetar la alteridad. El desarrollo combinado de estas habilidades y disposiciones conlleva a la formación de la competencia comunicativa intercultural (CCI), está estrechamente vinculada a otros procesos fundamentales de la educación tales como el pensamiento relacional y crítico, la observación y la reflexión sobre procesos de interacción, las habilidades interpretativas, las actitudes de curiosidad hacia lo diferente y la disposición para comprender e implicarse en lugar de juzgar o de crear estereotipos culturales.
- La comprensión de otra cultura implica tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas sin considerar a una superior en relación a la otra.
- La noción de la cultura debería contemplar el carácter dinámico de toda sociedad, reconociendo la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.
- El desarrollo de una tercera perspectiva, lejos de las posturas etnocéntricas, denominada el “tercer lugar” (Kramersch, 1999; 2001) constituye un exponente claro del carácter formativo de este enfoque porque permite la construcción de una identidad intercultural.
- La formación de una conciencia crítico-reflexiva del estudiante a partir de la incorporación de una currícula intercultural que incluya una serie de contenidos, conocimientos, habilidades y actitudes que conviertan al estudiante de lengua extranjera en un “intermediario cultural” que sea capaz de conocer, comparar, interpretar y respetar las pautas culturales ajenas a partir del conocimiento, la conciencia y reflexión crítica de su propia cultura. (Kramersch, 2001)

Estos principios subyacentes en la teoría de Michael Byram y sus colaboradores han servido para construir los cimientos de la CCI que abarca: el conocimiento, las habilidades, las actitudes y la conciencia de valores; estos componentes se complementan con los valores que cada individuo posee por su pertenencia a un grupo, el que le otorga su identidad social. El componente *savoir etre* se refiere a las disposiciones de apertura, curiosidad y disposición hacia el otro, relativizando los propios valores, creencias y comportamientos. *Savoirs/knowledge* refiere al conocimiento del funcionamiento de grupos e identidades sociales y a lo involucrado en la interacción intercultural. *Savoir comprendre* refiere a las habilidades de interpretación y relación para comprender un documento o evento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con aquellos de la propia. *Savoir s'engager* implica utilizar una conciencia crítica cultural para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos de la propia y de otras culturas. *Savoir apprendre/faire* refiere a la habilidad de descubrimiento e interacción para adquirir conocimiento nuevo sobre una cultura y sus prácticas para poner en funcionamiento el conocimiento bajo la presión de la interacción y la comunicación en tiempo real. Se asume que la explotación de estos componentes de manera integrada beneficiaría la formación del estudiante de lenguas como un intermediario cultural, un sujeto crítico, reflexivo y tolerante, y un ciudadano del mundo global.

Es indudable que el intercambio cultural del presente siglo repercute en todos los ámbitos de la actividad humana, y muy particularmente, en un contexto tan especial como el del aprendizaje de una lengua extranjera en donde hoy, más que nunca, se requiere de una didáctica que priorice los aspectos culturales e interculturales implícitos en dicho proceso. En el aula de lengua extranjera, el desarrollo de los componentes de la CCI trascendería el objetivo tradicional de enseñar la cultura como aspecto informativo sobre la lengua meta

para propender también a la adquisición de habilidades sociales en espacios multiculturales. La implementación de un enfoque que promueva la CCI tiene como fin que el estudiante se desenvuelva adecuadamente en cualquier contexto comunicativo y acceda a otros valores culturales partiendo de su propia identidad cultural evitando prácticas indeseadas como el etnocentrismo, los malentendidos, los estereotipos y los prejuicios. La adquisición de esta competencia tan amplia debe ser un proceso consciente y explícito de aprendizaje de conocimientos teóricos y de desarrollo de habilidades comportamentales y actitudinales hacia la lengua-cultura meta.

Habiendo planteado las claves teóricas centrales del enfoque intercultural, introducimos algunos aspectos metodológicos inherentes al mismo. Considerando que la meta de un programa de educación intercultural es lograr una comunicación humana plena, fomentando actitudes de tolerancia y respeto por la diversidad y la formación del pensamiento crítico-reflexivo del aprendiente, las metodologías deben adecuarse a los objetivos y características específicas de cada contexto educativo. Entonces, el rol docente es crucial en el diseño de materiales y propuestas pedagógicas adecuadas al desarrollo de la CCI para poner en marcha un programa holístico orientado hacia la integración de contenidos y habilidades cognitivas, culturales, sociales y afectivas durante el proceso de aprendizaje de la lengua-meta. El reto del docente es planear y diseñar secuencias didácticas tendientes a crear conciencia sobre la necesidad de entender la lengua-cultura como una díada que impulse un cambio de paradigma desterrando, como lo expresa Byram (1997:34), la imagen “idealizada, monolítica, uniforme, objetivable” de la cultura extranjera.

Como ya se ha expresado, la formación del PC es una preocupación constante para la educación en general, pero particularmente para los formadores de profesionales y, más aún, para los formadores de formadores en la universidad. El PC se caracteriza por la operación de habilidades cognitivas de orden superior (análisis, reflexión, razonamiento, valoración) contrarias al uso repetitivo de conocimientos o habilidades mecánicas y se manifiesta en la autonomía del estudiante para pensar, evaluar contenidos y fuentes de información, diseñar soluciones, enfrentar problemas y aplicar y transferir conocimientos (Kurland, 2003; Delmastro, 2012). El desarrollo de la capacidad de PC constituye un compromiso ineludible en la formación universitaria.

El pensamiento crítico ha sido exhaustivamente explorado, analizado y caracterizado por numerosos estudiosos de diversas corrientes teóricas del conocimiento y del lenguaje (Lipman, 1991, Scriven 1992; Paul y Elder, 2003, Ennis, 2004), quienes subrayan que el uso del mismo permite reconocer afirmaciones tácitas y evaluarlas, conocer el lenguaje y usarlo apropiadamente, evaluar los argumentos y valorar la evidencia extrayendo inferencias y examinándolas, cambiando las actitudes propias o revisando juicios a partir de la evidencia. Otros autores como Villarni (2004) y Facione (2007) enfatizan que el PC no debe reducirse a un mero listado de habilidades cognitivas e incluyen un subcomponente afectivo dentro del concepto conformado por las actitudes, entendidas como disposiciones afectivas—emociones, sentimientos, intereses, valores—que brindan finalidad a la actividad del PC. Cassany (2010:2), por su parte, apunta al desarrollo de la “literacidad crítica”, considerada una clave para optimizar el rendimiento académico del estudiante; esto implica comprender lo literal y lo inferencial ya que lo crítico se construye a partir de inferencias sofisticadas y complejas y se corresponde con las habilidades de interpretar, relacionar y reflexionar. Este autor sugiere que durante el proceso de lectura crítica, el lector debe entender que todo escrito está situado en algún lugar y momento específicos, es decir, en un contexto socio-cultural dado, y que existe un autor detrás del mismo (individual o colectivo) con una mirada de la realidad parcial, sesgada y personal. Esta capacidad también está determinada por el saber interpretar el escrito según su género discursivo, el darse cuenta de su propósito social, el reconocer las características socioculturales propias del género y las prácticas lectoras- escritoras que se desarrollan con él, evaluar los efectos que causa un discurso en la comunidad local y la sociedad global. Leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de “gestionar la ideología de los escritos”, tomando el término

ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de toda connotación negativa, un texto puede ser “de izquierda o derecha pero también machista, racista, ecológico, tecnológico, etc.” (3), es decir, responde a una mirada que puede ser la del autor, la de una época, la de una cultura.

Leer críticamente implica también leer textos no verbales, actividad que requiere de una habilidad específica para el tratamiento y la interpretación de la imagen como texto, de los significados que se generan en cada individuo al observarla.

La interpretación y comprensión de la imagen van más allá de la específica codificación lingüística y requieren del uso de habilidades y estrategias alfabetización visual. De allí la importancia de desarrollar la competencia visual porque las actividades que la promueven, aparte de garantizar la relación entre lo cognitivo y afectivo, añaden el componente del sentido crítico. Dentro de las ventajas que las imágenes poseen para fomentar el análisis crítico-reflexivo, Goldstein (2012) describe las siguientes: familiaridad (las imágenes puedan ser leídas fácilmente, usabilidad, (los alumnos pueden relacionarse con la experiencia), impacto (agregan sentido al significado convencional), interpretación múltiple o abierta, (considera los implícitos en el mensaje).

Propuesta didáctica interdisciplinaria

Los conceptos teóricos arriba expuestos son el marco de una propuesta pedagógica interdisciplinaria que tiene como objetivo general mejorar la competencia en la lengua-cultura extranjera abordada desde los componentes (*savoirs*) de la CCI y del PC de los estudiantes de las carreras de Inglés en la UNRC por medio de la implementación de secuencias didácticas transversales en tres asignaturas, Lengua Inglesa I, Lengua Inglesa IV e Historia Social de los Estados Unidos. La mencionada propuesta didáctica se origina en un proyecto de investigación subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC titulado “Lectura, pensamiento crítico e interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de inglés en el nivel superior”.

En el contexto de enseñanza del Profesorado y la Licenciatura en Inglés en la UNRC, los alumnos no solo necesitan hacer un largo recorrido hacia la adquisición de un alto grado de competencia lingüística sino que deben, además, desarrollar numerosas habilidades académicas (orales y escritas) a través del uso de estrategias lingüísticas, cognitivas, socio afectivas y culturales que les permitan no solo avanzar en el rendimiento académico durante el cursado sino, fundamentalmente, para formarse como profesionales en el área de una lengua extranjera. En los últimos años los docentes de estas carreras hemos notado una falta de correspondencia entre la adquisición de la competencia comunicativo-lingüística y la competencia socio-cultural de los estudiantes. Por esta razón, se han puesto en marcha proyectos institucionales de extensión e investigación, proyectos para la mejora de la enseñanza de grado y numerosas propuestas interdisciplinaria para atender y dar solución a las debilidades mencionadas.

En nuestra propuesta, con el objetivo de poner en práctica el abordaje interdisciplinario, se seleccionaron temáticas y formas metodológicas comunes. En cuanto a los materiales, se trabajó con una variedad de textos—escritos, visuales, audiovisuales— sobre eventos culturales, procesos socio históricos, políticos mundiales como la colonización, la esclavitud, los genocidios, el imperialismo, la evolución de la democracia—como así también sobre problemáticas actuales tales como la globalización, la inmigración, la discriminación, el racismo, los derechos humanos y el terrorismo.

La unidad de la propuesta descrita a continuación tiene como eje temático las minorías en los Estados Unidos, específicamente los pueblos originarios. Se trabajó principalmente sobre su historia (desde la colonización), costumbres, derechos y problemáticas actuales (discriminación, derechos humanos y racismo). Se utilizaron diversos tipos de textos impresos, escritos, visuales y audiovisuales, y se diseñaron actividades tendientes a generar respuestas variadas. Las actividades se enfocaron en la sistematización de estrategias interculturales (cognitivas y actitudinales) y de pensamiento crítico, a saber: visualización y análisis de videos (películas y documentales), lectura crítica de ensayos, artículos y obras

literarias, escritura en cuadernos de lectura, de ensayos, elaboración de dibujos y caricaturas. Asimismo, se optó por la implementación de “textos multimodales”, textos en los que se combinan dos o más sistemas semióticos, a saber: lingüístico (el vocabulario y la gramática de la lengua oral y escrita), visual (color e imágenes fijas y en movimiento), audio (efectos de sonido), gestual (el movimiento, la velocidad y la quietud en la expresión facial y el lenguaje corporal), espacial (la proximidad, la dirección, la posición y organización de objetos en el espacio) (Kress y van Leeuwen, 2001, 2006; Bezemer y Jewett, 2010). A partir de este tipo de textos, se intentó trabajar con estrategias de interpretación e inferencia, de comparación y contraste, de asociación y evaluación. La multiplicidad de géneros fue también un criterio para la selección de los textos utilizados en las secuencias didácticas, lo que permitió el abordaje de la misma temática a través de un gran abanico de estilos lingüísticos, estructuras de organización y modalidades de presentación.

Seguidamente se presentan las experiencias realizadas en cada una de las asignaturas participantes de la propuesta.

Secuencia Didáctica en Lengua Inglesa I

Los estudiantes de primer año del Profesorado y Licenciatura en Inglés (UNRC), quienes cursan Lengua Inglesa I, son generalmente grupos numerosos y heterogéneos que llegan a la universidad con importantes deficiencias no solo en la competencia lingüística, sino también en la estratégica y de PC; es decir, estos aprendices carecen de los elementos necesarios para cursar asignaturas que requieren de la promoción y desarrollo de habilidades para la lectura comprensiva, crítica y reflexiva. Para desarrollar tales habilidades los estudiantes necesitan que los docentes les brinden la posibilidad de optimizar su condición de lectores transformando a la lectura en una práctica que promueva el PC, incorporando textos que los incentiven a convertirse en lectores inquisitivos, de mente abierta, dispuestos a emitir juicios de valor, a confrontar sus sesgos personales y a valorar la diversidad.

A tal fin, y por ser material culturalmente valioso, se incluyó en las clases de lectura de la novela “*The Absolutely True Diary of a Part Time Indian*” de Sherman Alexie. Este es un texto controversial y atractivo especialmente para los jóvenes debido a las temáticas tratadas--el amor, la amistad, la búsqueda de la identidad cultural. Además se abordan otras temáticas más complejas--alcoholismo, pobreza, violencia, racismo, discriminación, y las relaciones familiares - a partir de las cuales se pueden promover las habilidades y actitudes socio e interculturales vinculadas al desarrollo del PC de los estudiantes para favorecer, entre otros, la empatía, la tolerancia y el respeto hacia “el otro”.

A través de la riqueza de la multimodalidad, el autor fusiona palabras e imágenes para ilustrar la difícil situación de un nativo americano (y la de muchos otros nativos), proyectando a través de las mismas su propia ideología, su postura, sus prejuicios, concepciones y distintas formas de ver al mundo. La inclusión de ilustraciones y caricaturas no solo contribuye al desarrollo de la trama de la novela, sino que también descubre el carácter del protagonista principal, sus pensamientos, sentimientos y preocupaciones, además de revelar de manera irónica y trágica su propia realidad. Para trabajar la novela, se diseñó una secuencia didáctica. La misma consiste en una guía subdividida en tres secciones: la primera contiene los objetivos de lectura e información sobre la importancia de leer en general, de leer Literatura en particular y sobre la diferencia entre lectura crítica y acrítica (Cassany, 2010) a fin de concientizar a los estudiantes sobre la importancia de leer críticamente y lo que esto implica. En la segunda sección se encuentran las actividades de activación de conocimiento previo: búsqueda de información sobre el autor y sobre la tribu Spokane en los Estados Unidos (historia, ubicación geográfica, características generales) y sobre tribus indígenas en Argentina para promover habilidades de comparación y contraste. La última sección de la guía incluye las consignas de trabajo que se relacionan directamente con la discusión y el análisis de las ilustraciones

y de los personajes en los distintos capítulos de la novela, sus actitudes, comportamientos y sentimientos.

Secuencia Didáctica en Lengua Inglesa IV

La asignatura Lengua Inglesa IV (nivel avanzado) es una materia del segundo cuatrimestre de segundo año, común al Profesorado y Licenciatura en Inglés. Esta es la última de las denominadas Lenguas Generales en el Plan de Estudios de las mencionadas carreras y por ende, considerada asignatura “bisagra” respecto de las asignaturas de tercer año. predominantemente materias de contenidos. Al concebirse el conocimiento como un acto social y una herramienta de transformación, en este caso se espera que los alumnos participen activamente de tal acto para lo cual se hace imprescindible el desarrollo del PC. En consonancia, uno de los objetivos más valorados es que los alumnos tomen conciencia de la importancia de desarrollar y alcanzar un grado de CCI óptimo en la lengua-cultura inglesa. Cabe mencionar el posicionamiento respecto del acto de leer, éste es concebido como una acción que implica la participación activa e inseparable del lector con el texto y el contexto y en consecuencia, la lectura es entendida como transacción, un dar y recibir. En la lectura el lector (re)crea significados y sentidos con el texto que cobra vida en la relación con el lector; sin éste, “el texto es meramente un objeto de papel y tinta” (Rosenblatt, 1994: 23). Cada lector particular, no “genérico”, aporta a cada texto particular, no “genérico”, “toda su carga de conocimientos, ideas, emociones, valores, prejuicios, es decir su personalidad toda, sus estados anímicos y aun sus estados físicos.” (Dubois, 2011: 48). Desde esta perspectiva se espera que los alumnos se involucren más y mejor con los textos en la esfera personal, afectiva y crítica, actitud que redundaría en un mejor desempeño y por ende en una mayor apropiación del conocimiento. En síntesis, el objetivo es promover el aprendizaje significativo recobrando el valor epistémico de la lectura y la escritura propiciando la inclusión de la propia voz, ideas, pensamientos en las producciones de los alumnos.

La propuesta en esta asignatura está enmarcada en el espacio curricular Taller Integrador de Habilidades cuyo como objetivo es integrar las habilidades básicas de la lengua desarrolladas sistemáticamente en las clases de Lengua Inglesa IV y fomentar en los alumnos una actitud crítica ante diversas temáticas culturales desarrollando así la competencia cultural. La temática trabajada fue el encuentro de aborígenes y europeos. Los textos seleccionados fueron un ensayo-- “*For Indians, No Thanksgiving*”, de Michael Dorris, escritor estadounidense con ascendencia Modoc--y una imagen originariamente plasmada en remeras vestidas durante un *pow-wow* (reunión de pueblos indígenas de Norteamérica para honrar su cultura) que muestra a un grupo de indios Patuxets ofreciendo alimentos a los primeros peregrinos ingleses recién arribados a las tierras norteamericanas.

La secuencia didáctica concreta consistió en la lectura domiciliaria individual del ensayo por parte de los alumnos quienes registran las primeras impresiones de la transacción con el texto en su cuaderno de lectura. En clase y entre todos, se comparten, oralmente, los saberes sobre la temática (activación de los conocimientos previos). Voluntariamente, algunos alumnos comparten sus apreciaciones plasmadas en el cuaderno de lectura. A fin de contextualizar, porque el acto de lectura es naturalmente descontextualizado, se intenta identificar al autor, su contexto, el tipo de texto, la temática principal, los marcos de referencia, la visión de mundo que representa. Grupalmente, los alumnos vuelcan esa información en una tabla diseñada a tal fin.

Una vez completada la tabla, se propone reflexionar entre todos sobre el contexto de cultura (propósito social del texto, quiénes lo utilizan, para qué y por qué). Luego, individualmente, se relee el texto y se solicita una interacción crítica--anotación del texto, inferencias, predicciones, deducciones, preguntas--a registrarse en el cuaderno de lectura. Finalmente, en la puesta en común, se comparten valoraciones del texto en cuanto al contenido, el estilo y la vinculación con las expectativas de lectura y también se reflexiona sobre lo que la lectura evoca y provoca, aquello que singularmente “la obra le comunica a él [el lector]” (Rosenblatt, 2002: 57). Esta última es una instancia muy rica porque al

reflexionar sobre la lectura, y el mundo que ésta ha abierto, el lector “puede lograr una cierta conciencia, una cierta perspectiva de sus propias preocupaciones, su sistema de valores.” (Rosenblatt, 1994:146). En un segundo momento, se asignó como trabajo domiciliario individual el análisis de la imagen arriba descrita con la consigna de seguir los pasos de la secuencia didáctica desarrollada en clase y concluir con la escritura de un texto en el que podía considerarse el ensayo de Dorris, la discusión en clase y las apreciaciones registradas en el cuaderno de lectura.

Secuencia Didáctica en Historia Social de los Estados Unidos

En cuanto a la asignatura Historia Social de los Estados Unidos, la misma se dicta en el segundo cuatrimestre del cuarto año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Inglés. Por la ubicación de la materia en las carreras – cuarto año - se espera que los alumnos inicien este curso con un nivel de competencia lingüística avanzado; sin embargo, en su mayoría, ellos presentan una serie de dificultades en la comprensión y estudio de los contenidos socio-culturales del programa. Además, a pesar de que los estudiantes ya han cursado diferentes asignaturas en el área de cultura (historia y literatura inglesa), al iniciar este curso de historia norteamericana evidencian numerosas deficiencias en torno a la aplicación de operaciones y estrategias cognitivas de nivel superior - fundamentales para el estudio de la disciplina - tales como sintetizar, asociar conocimiento previo con el nuevo, interpretar documentos históricos, relacionar hechos, personajes y procesos, entre otras. Otras dificultades que se manifiestan son la falta de interés y motivación en aprender contenido histórico (principalmente sus aspectos políticos y económicos), además se observan debilidades en la competencia léxica y reconocimiento de estructuras retóricas propias de los textos específicos de esta disciplina.

En los últimos años, el foco de enseñanza ha sido esencialmente puesto en el aspecto socio-cultural de la historia norteamericana incorporando en la clase el uso de una gran variedad de materiales de múltiples fuentes y modalidades. Entre los recursos didácticos introducidos se destacan las películas de género socio-histórico, los documentales históricos, entrevistas, discursos políticos (escritos y audiovisuales), obras literarias, caricaturas políticas, cartas, escritos autobiográficos, crónicas de viaje, etc. Estos recursos no solo han servido de material de enseñanza sino también como instrumentos de evaluación del aprendizaje disciplinar y lingüístico.

Particularmente en lo que respecta a la secuencia elaborada para la propuesta que aquí se presenta, se trabajó sobre un tema común a las otras asignaturas: los pueblos originarios en Estados Unidos. En esta unidad se trabajó la problemática aborigen desde la etapa de colonización, el movimiento expansionista hacia el oeste de Estados Unidos, la política de exterminio de su cultura, el sistema de reservaciones indígenas de los siglos XIX hasta la lucha por sus derechos civiles en el siglo XX. Para promover las capacidades de evaluación, reflexión y crítica de los estudiantes se utilizaron cartas, cuentos cortos, pinturas y caricaturas como material de lectura y análisis. Se incluyó además un documental con entrevistas a los líderes del Movimiento Indígena en Norteamérica (AIM) y la declaración de derechos de los pueblos nativos en ese país. Como cierre de la unidad se propuso como trabajo práctico elaborar un texto crítico a partir del análisis de dos textos, un ensayo “*For Indians, No Thanksgiving*” de Michael Dorris y el capítulo “*The Truth of the First Giving*” del libro “*Lies my Teacher told me*” del autor James Loewen. Por último, se requirió a los alumnos que los escritos fueran acompañados con la creación de una ilustración o caricatura de producción propia, la cual debía reflejar su apreciación y crítica personal del tema.

Valoración de la propuesta

En términos generales, la propuesta tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos tanto en el incremento de la conciencia y comprensión de la díada lengua-cultura,

como en el desarrollo de estrategias y actitudes interculturales. La discusión grupal, la profundización y las reflexiones personales sobre la temática promovieron la empatía y activaron la disposición de curiosidad en los alumnos quienes además se mostraron sensibilizados poniendo en cuestión y diálogo las propias concepciones sobre la cultura, su sistema de valores frente a aquellos propuestos y surgidos de los diferentes textos analizados.

Las respuestas de los alumnos en las diferentes tareas asignadas, mayormente, evidenciaron el reconocimiento de diversos posicionamientos, ideologías, la interpretación de implícitos y de usos no convencionales del lenguaje (ironía, humor, sarcasmo), esto demuestra la puesta en práctica de habilidades del pensamiento crítico reflexivo. Los textos críticos elaborados por los alumnos, en general, reflejaron un mejor uso del lenguaje y conceptualización de las ideas en comparación a sus producciones escritas con anterioridad a las secuencias didácticas.

Conclusión

Hoy, la educación, y particularmente la enseñanza de una lengua extranjera, exige una mirada multidireccional que comprenda los diversos aspectos propios de la realidad actual que es plural, global y multifacética. Por lo tanto, el docente de LE debe responder al reto asumiendo su rol como mediador cultural. De este modo, favorecerá la concientización de los futuros docentes de lenguas extranjeras sobre la importancia de incorporar esta perspectiva de enseñanza-aprendizaje en sus prácticas áulicas. A su vez, tal perspectiva redundará en la formación de estudiantes de lenguas extranjeras como ciudadanos de una sociedad pluricultural y globalizada en la que convergen innumerables culturas. Sin embargo, como educadores del siglo XXI, debemos ser conscientes de que aunque un nuevo enfoque puede marcar un cambio de paradigma en la educación, esto no implica que también traerá soluciones definitivas; aún así, propuestas concretas como la aquí detallada puede ser un ejemplo de cómo iniciar el cambio.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Referencias bibliográficas

- Alexie, S. (2007). *The Absolutely True Story of a Part-Time Indian*. Little, Brown and Company, NY:USA.
- Alfred, G., y Byram, M. (2002). Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (5), 339-352.
- Areizaga, E. (2006). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (12), 157- 170.
- Beachboard, M. y Beachboard, C. (2010). Critical-Thinking Pedagogy and Student Perceptions of University Contributions to their Academic Development. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, (1) [revistavirtual]. Recuperado de <http://www.inform.nu/Articles/Vol13/ISJv13p053-071Beachboard548.pdf>
- Behrman, E. (2006). Teaching about Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices that Support Critical Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49 (6), 490–98.
- Bezemer, J., y Jewett, C. (2010). Multimodal Analysis: Key Issues. En L. Litosseliti, (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 181–197). London: Continuum.
- Bowcher, W. L. (Ed.). (2012). *Multimodal Texts from around the World: Cultural and Linguistic Insights*. London: Palgrave
- Byram, M., Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M, Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Council of Europe. Strassbourg. Recuperado de <http://1rc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Newark, De, USA, 26, (3), 32-45.
- Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, 28 (2), 353-374. [revista virtual]. Recuperado de <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Delmastro, A. L; Romero, M. y Salazar, L. (2012). El pensamiento crítico en el desarrollo de destrezas lectoras en lengua extranjera: fundamentos teóricos y lineamientos para su evaluación. *Revista Impacto Científico*. [revistavirtual]. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/venezuela7/delmastro.pdf>
- Dorris, M. (2013) Why I'm not Thankful of Thanksgiving. *Bulletin of the Council on Interracial Books for Children*, 9 (7). Recuperado de <http://www.rethinkingschools.org/static/publication/rcpm/rpcmflyer4web.pdf>
- Dubois, M. E. (2011). *Una historia personal*. IX Jornadas Nacionales de Historia "Usos y aprendizaje del lenguaje escrito". *Legenda*, 15 (12).
- Ennis, R. (2004). Critical Thinking: What is it? Philosophy of Education Society. Recuperado de www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/ENNIS.HTM
- Facione, P. (2007). Critical Thinking: What it is and why it counts. Recuperado de: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf
- Goldstein, B. (2012). *El uso de imágenes como recurso didáctico*, Madrid: Edinumen/CUP
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1999). Thirdness: The Intercultural Stance. En Vestergaard, Torben (ed.) *Language, Culture and Identity* (pp 41-58). Aalborg, DK: Aalborg University Press.
- Kramersch, C. (2001). Intercultural Communication. En Ronald Carter and David Nunan (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp 201-206). Cambridge: Cambridge UP.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Routledge.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge
- Kurland, D. (2003). Lectura crítica versus pensamiento crítico. *Eduteka*. [revistavirtual]. Recuperado de <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my Teacher Told Me: Everything your American History Textbook Got Wrong*. New York: New Press.
- Paul, R. y Elder, L.(2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. www.criticalthinking.org Recuperado de: www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002), *La literatura como exploración* [1ª. ed., 1938], México: Fondo de Cultura Económica.
- Scriven, M., y Paul, R. (1992). *Critical Thinking Defined*. Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.
- Villarini Jusini, A. R. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico. *Proyecto para el desarrollo de destrezas de Pensamiento*. Recuperado de: <http://www.pddpupr.org>
- White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality. *Contemporary Educational Psychology* 30, 166-189.

INMIGRACIÓN Y LENGUAS: REPRESENTACIONES SOCIALES EN LIBROS INTERMEDIOS Y AVANZADOS DE ELE E ILE

Tapia Kwiecien, Martín
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
makiec@hotmail.com

Fernández Astrada, Miguel Federico
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
fernandezastrada@gmail.com

Resumen

La enseñanza de una lengua extranjera debe atender al desarrollo de competencias culturales e interculturales a través de la apertura de horizontes y al fomento de la comprensión de las realidades culturales de cada sociedad. Frente a este desafío, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) incluye la competencia cultural como uno de los elementos más importantes por desarrollar en los niveles B1, B2, C1 y C2. Por tal motivo, a partir de estos niveles, los manuales de lenguas extranjeras abordan la temática cultural desde distintas perspectivas y desde la presentación de realidades diversas. Entre los aspectos de relevancia en lo que respecta al desarrollo de la competencia intercultural, cobra vital importancia el fenómeno migratorio. Por ello, gran cantidad de manuales abordan dicha temática y la indagación respecto del modo en el que es presentada ha movilizó la realización de la presente investigación, cuyo objetivo es analizar las representaciones sociales que emergen de los textos con respecto a la temática migratoria y a los migrantes. El objeto de análisis serán manuales de español y de italiano como lenguas extranjeras en los niveles B1, B2 y C1 del MCER desde una perspectiva contrastiva e intercultural. Para llevar a cabo el análisis, nos enmarcaremos en los aportes teóricos del Análisis crítico del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999) y serán considerados los estudios relativos a las representaciones sociales de Belarbi (2004), Raiter (2002) y Jodelet (1984).

Palabras clave: migración, representaciones sociales, enseñanza del español LE, enseñanza del italiano LE, interculturalidad

Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera no sólo se centra en la adquisición y puesta en práctica de competencias estrictamente lingüísticas, sino que debe atender muy particularmente al desarrollo de competencias ligadas al análisis y comprensión de las realidades culturales de las sociedades que hablan la lengua objeto de estudio. Atentos a esta necesidad, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) incluye la competencia cultural como uno de los elementos más importantes por desarrollar en los niveles más avanzados de aprendizaje de las lenguas (ya sea para los niveles del usuario independiente, conocidos como B1 y B2, como para los niveles del usuario competente eficaz, conocidos como C1 y C2).

Por tal motivo, a partir de estos niveles, los manuales de lenguas extranjeras tratan temáticas culturales relacionadas con la actualidad social de diversos países de acuerdo con la lengua que se enseña. El modo en el que lo hacen varía significativamente según el manual en cuestión, pero la presentación de textos reales o que semejen los de circulación social, sean estos orales o escritos, es un elemento recurrente y necesario en todos los materiales de enseñanza de las lenguas -y culturas- extranjeras.

Cabe destacar que el fenómeno migratorio es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos de mayor actualidad en lo que respecta a los países europeos. Es de esperar, por ende, que los manuales de lenguas extranjeras traten esta temática en los niveles intermedio y avanzado. Ahora bien, ¿de qué modo lo hacen?; ¿cuáles son los textos que presentan para tratar la inmigración?; ¿cuál es la imagen que se difunde respecto de la inmigración y de los inmigrantes?; ¿cuáles son los estereotipos o ideas generalizadas que difunden estos manuales a sus potenciales lectores/estudiantes?; ¿la temática migratoria es presentada y trabajada como un fenómeno social del mundo actual o como una problemática?

A partir de estos planteamientos surge el presente trabajo, que se desprende de un proyecto de investigación mayor¹, y cuyo objetivo es analizar las representaciones sociales que emergen de los textos con respecto a la temática migratoria y a los migrantes. Serán analizados manuales de español y de italiano, ambos como lenguas extranjeras, en los niveles B1, B2 y C1 del MCER desde una perspectiva contrastiva e intercultural, a fin de establecer similitudes y diferencias relativas al tratamiento de la temática migratoria en ambas lenguas.

La metodología con la cual se trabajará en el estudio de los manuales estará enmarcada en los aportes teóricos del Análisis crítico del discurso (Calsamiglia y Tuson, 1999) y serán considerados los postulados relativos a las representaciones sociales de Raiter (2002) y Jodelet (1984). Asimismo, serán significativos los aportes de Belarbi (2004), en lo que respecta a la dinámica migratoria y sus representaciones.

El desarrollo de la presente propuesta servirá para entender de qué manera, como lo expresa Raiter (2002), los textos se fundan en una serie de creencias preexistentes y preestablecidas respecto de un fenómeno determinado. Tales creencias, dado el contexto de producción y circulación de los textos objeto de análisis, son susceptibles de ser fijadas y reproducidas por los estudiantes de las lenguas extranjeras. En este sentido, la representación social del fenómeno migratorio y de sus actores sociales asume un rol determinante en la formación de la competencia intercultural de los estudiantes, y es por lo tanto fundamental para los docentes de lenguas extranjeras comprender la importancia de trabajar con los manuales en forma crítica y constructiva, y no limitarse a la mera presentación de los textos en forma superficial. De esta manera se focalizará sobre la importancia de “dialogar” con los textos con el objeto generar opiniones, puntos de vista y apreciaciones autónomas, críticas y fundadas en argumentos válidos para no caer en la reproducción de esquemas, representaciones e ideologías transmitidas por los textos objeto de estudio.

Migración, otredad y educación intercultural

Para poder abordar el corpus seleccionado de acuerdo con el objetivo propuesto, es fundamental delinear un cuadro general de la temática migratoria y del modo en el que es representada en los textos presentes en los distintos manuales desde una perspectiva intercultural. De esta manera se podrá comprender y reflexionar sobre las dinámicas socioculturales que subyacen a la elección de una temática determinada para la enseñanza de una lengua y cultura extranjeras.

Para el abordaje de las consideraciones sobre dinámicas migratorias, se han tomado en consideración los aportes teóricos de A. Belarbi (2004), quien considera la globalización como punto de partida para analizar el fenómeno migratorio desde una perspectiva actualizada y realista. Para la autora, los flujos migratorios, entendidos como “polos de origen y de acogida de habitantes provenientes de diversos países y culturas” (82), conllevan la toma de posturas políticas y culturales por parte de los actores sociales involucrados en la dinámica migratoria. Estas posturas son vehiculadas por medio de discursos sociales que son fruto de las dinámicas comunicativas más variadas y contribuyen

¹ “Interculturalidad, migración y variación lingüística en las escuelas de provincia de Córdoba”, dirigido por la Mg. Adriana Castro y co-dirigido por el Lic. Martín Tapia Kwiecien. Proyecto “B” avalado y subsidiado por Secyt- UNC 2016-2017.

a la configuración y afirmación de un pensamiento colectivo de la sociedad, en la cual tales discursos se inscriben. Por ello, la inmigración se presenta como un “proceso que afecta a una categoría social” (Belarbi, 2004: 85) y produce cambios socioculturales tanto en el país de emigración, como en el de inmigración y fundamentalmente en los migrados.

Otro aspecto que toma particular protagonismo en el tratamiento de la temática migratoria es la concepción y percepción de la otredad cultural y del “otro”. Siempre desde la óptica de Belarbi, “el conocimiento del otro es el resultado del juicio que hacemos sobre él y sobre su universo.” (2004: 87). Los manuales de idiomas para extranjeros, al abarcar la temática migratoria, afrontan la ardua tarea de dar a comprender el fenómeno a estudiantes que no comparten necesariamente las mismas realidades culturales tanto de la sociedad de partida como la de acogida. Por este motivo, resulta imprescindible que los estudiantes se remitan “a las imágenes y los modelos de inmigrado que existen en la sociedad y a los construidos por los propios migrados” (Belarbi, 2004: 87), y lo realizan por medio de la fuente principal que constituyen los manuales y los elementos contextuales y sociales que éstos proponen para la comprensión de las dinámicas de la otredad y sus injerencias en la lengua y cultura objeto de estudio.

La interculturalidad, desde esta perspectiva, se entiende como el proceso intencionado y crítico que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Es “la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de forma eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes” (Chen y Starosta, 1996: 358-359). Se refiere a la interacción de personas de diferentes culturas y constituye un enfoque pedagógico que atiende a la realidad multi y pluricultural de las sociedades actuales y que “tiene como objetivos proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación” (Morales, 2000: 9).

De la otredad a las representaciones sociales. Aproximaciones teóricas

Los cambios que son producidos por la inmigración en el ámbito sociocultural pueden abarcar las más variadas esferas. Por nombrar solo algunos de los múltiples aspectos en los que esta dinámica tiene injerencia podemos hablar del trabajo, la instrucción, la lengua, la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, las tradiciones y las relaciones económicas. Por ello este trabajo pretende analizar cuáles son las esferas socio-etno-culturales, lingüísticas y económicas a las que se asigna particular atención en los manuales respecto del fenómeno migratorio, como también en qué forma son presentadas tales dinámicas, como fenómenos inherentes al mundo globalizado contemporáneo, como problemáticas sociales de gran importancia o como meros aspectos aislados y poco relevantes.

Las imágenes que, generalmente, se difunden de los inmigrantes en Europa suelen abarcar un abanico de opciones que Belarbi describe claramente y permiten categorizar las representaciones sociales que son presentadas en los manuales ILE y ELE:

- Existe la imagen del extranjero, el que viene del exterior, que no pertenece a nuestra cultura, que vive provisoriamente en nuestro territorio.
- Una imagen amenaza, la del criminal, que asusta a los ciudadanos, que atenta contra su integridad física y moral.
- No nacional, un ciudadano de segunda zona. [...]
- Imagen del extranjero miserable que vive en condiciones precarias.
- Imagen del trabajador tranquilo, que respeta las reglas y las leyes y que no presenta alguna reivindicación (2004: 90)

En el presente trabajo, se parte de la consideración de que los textos presentados en los manuales son prácticas sociales articuladas “a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 15). De acuerdo con las autoras, estos discursos no sólo forman parte de la vida social, sino que son instrumentos a través de los cuales se crea vida social. Como elementos contextualizados y susceptibles de modificar la

realidad en la que operan, estos textos ponen en funcionamiento formas lingüísticas que sirven para la construcción de formas de representación del mundo.

Teniendo en cuenta la importancia que los manuales, tanto de italiano como de español para extranjeros, tienen en la formación lingüístico-cultural de los estudiantes, los textos que presentan cumplen un rol determinante en la difusión de ideologías y puntos de vista sobre aspectos de índole social, cultural, histórica y económica de la sociedad en la que la lengua objeto de estudio es hablada. Por tal motivo, este estudio se enmarca en el campo de las representaciones sociales, entendidas como “la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera” (Raiter, 2004: 11). Una de las estudiosas más reconocidas en el ámbito de las representaciones sociales, Denise Jodelet, supone que estas son “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal” (1984: 474). A partir de la consideración de la migración como un fenómeno de índole cultural y social, las representaciones sobre este aspecto fomentan la construcción de imágenes mentales en el aprendiz, que entran en contacto con los discursos presentes en los manuales. Así, el alumno-aprendiz se vuelve un sujeto activo que procesa los elementos difundidos por los textos y los organiza en su mundo de creencias y en su aparato cognitivo. Es por medio de estos mecanismos que las representaciones del mundo dejan de ser tales y se convierten en “creencias del sujeto sobre el mundo” (Raiter, 2004: 12).

Ahora bien, ¿de qué manera actúan las representaciones sociales en los ámbitos en los que son difundidas? Jodelet explica que las representaciones operan “a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (1984: 473), esto es, el conocimiento se construye a partir de los elementos mencionados, vehiculados por la comunicación social, y son instrumentos de configuración de modelos de pensamiento determinados. A través de una (gran) cantidad de elementos lingüísticos y pragmáticos (modalización, adjetivación, adverbios, tematizaciones, verbos, entre otros), los textos presentan la temática migratoria desde perspectivas diversas y con el objeto de mostrar aspectos particulares que implican al lector en un proceso que le permite configurar su propia percepción de la otredad.

Corpus: características generales

El corpus de investigación y análisis para el presente trabajo está compuesto por cinco manuales destinados para la enseñanza de lenguas extranjeras: dos (2) de italiano como lengua extranjera (ILE) y tres (3) de español como lengua extranjera (ELE). Todos los manuales han sido seleccionados sobre la base de los siguientes requerimientos:

- Nivel de competencia según el MCER: los manuales analizados corresponden a los niveles B1, B2 y C1. La elección de estos niveles responde al requerimiento de tratar la temática migratoria a partir de la competencia lingüístico-cultural intermedia y avanzada, según la lengua extranjera objeto de estudio.
- Casa editorial: se han elegido los manuales correspondientes a distintas casas editoriales, a fin de analizar eventuales diferencias en las representaciones sociales de la temática en cuestión. Son objeto de estudio, para ILE, manuales de casas editoriales usadas con gran frecuencia en la ciudad de Córdoba, *Alma Edizioni* y *Loescher*. Para el caso de ELE, se ha optado por dos editoriales internacionales reconocidas y especializadas, *Difusión* y *SGEL*.
- Espacio asignado a la temática objeto de estudio: con el objetivo de acotar el amplio panorama editorial en el cual se puede analizar el tratamiento del fenómeno migratorio en los manuales ILE/ ELE, se ha optado por el análisis de los manuales que otorgan un espacio particular al tratamiento de la inmigración y la emigración.

Los manuales seleccionados, teniendo en consideración los requerimientos anteriormente mencionados, son los siguientes:

- *Nuovo Magari B2. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*, de la casa editorial Alma Edizioni del año 2013. Los autores del manual son Alessandro De Giuli, Carlo Guastalla y Ciro Massimo Naddeo.
- *Nuovo Contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, de la casa editorial Loescher del año 2013. Sus autores son Rosella Bozzone Costa, Monica Piantoni, Elena Scaramelli y Chiara Ghezzi.
- *ELExprés. Curso intensivo de español*, del año 2010, publicado por la editorial SGEL (Sociedad General Española de Librerías) y destinado al nivel B1. Los autores son Raquel Pinilla y Alicia San Mateo.
- *Aula Internacional 3 y Aula Internacional 4*, de la editorial española Difusión (ediciones de 2006 y 2007, respectivamente), cuyos autores son Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Nuria Sánchez y Carmen Soriano. Estos manuales se destinan a los niveles B1, B2 y C1.

Temática migratoria en manuales de ILE

En esta sección serán analizados los manuales ILE del corpus de investigación, a fin de determinar cuál es la figura de los migrantes que presentan y desde qué perspectiva se afronta, en su conjunto, la temática migratoria.

El libro *Nuovo Magari B2* presenta una unidad didáctica enteramente dedicada a la inmigración y la emigración “Unità 3 – Società: emigrazione e immigrazione” (De Giuli, Guastalla y Naddeo, 2013: 23-32). Esta unidad es introducida por una serie de elementos audiovisuales como tráileres de películas en las que se afronta la situación de la emigración italiana hacia América.

El primer texto que presenta el manual, titulado *Quando gli immigranti erano italiani* presenta la imagen del migrante italiano desde fines del siglo XIX hasta nuestros días. En un modo particular, afronta la problemática que presentó el flujo migratorio de los italianos en los Estados Unidos y la imagen que la sociedad estadounidense tenía de esos extranjeros. La figura del migrante italiano estaba relacionada con el crimen, la ilegalidad y el asesinato. Sin embargo, el artículo enfatiza el cambio que se produjo con el paso de los años y puntualiza el prestigio que poseen las familias italianas y los inmigrantes contemporáneos. Otro aspecto con el cual se asoció por años la emigración italiana en Estados Unidos, de acuerdo con la imagen que presenta el manual, estaba ligado al desarrollo de la mafia italoamericana y la estigmatización de los italianos exiliados por motivos políticos.

La unidad didáctica propone, además, una actividad introductoria a la inmigración en Italia a través del debate sobre afirmaciones en torno de la situación de los extranjeros en el país. De las nueve afirmaciones presentadas, seis refieren a los inmigrantes como una problemática: la imagen más recurrente se asocia con la amenaza que representan para la cultura local, la criminalidad y la irregularidad, el número siempre creciente de inmigrantes y las consecuencias para la esfera laboral del país y la dificultad que implica la diversidad cultural considerada como barrera para la aceptación de los extranjeros. Los aspectos positivos que recalca este manual están relacionados con la fuerza de trabajo, con la valoración de la diversidad y, en oposición a lo negativo ya mencionado, el enriquecimiento de la cultura. El tratamiento de la temática analizada está relacionado con la problemática del racismo, en particular, hacia los extranjeros africanos residentes en el país. Esta cuestión se presenta a través de la anécdota de un inmigrante en busca de alquileres para él y su grupo familiar. La imagen que se presenta es la de personas que llegan al país en medio de la ilegalidad y sin documentos. En el artículo difunde la idea generalizada del permiso de residencia como un privilegio, cuando es en realidad un derecho: “*un immigrato privilegiato, dotato di regolare permesso di soggiorno*” (De Giuli et al., 2013: 29). Esto habla claramente de la imagen que se difunde respecto de los inmigrantes en tierras italianas: la intolerancia y el racismo generalizado aun en instituciones como el Parlamento, en el que hay activistas antiinmigración. El artículo cierra con la imagen contrapuesta, la de italianos que se muestran solidarios frente a la situación del inmigrante y ofrecen colaboración hacia él y toda su familia.

Tal como se observa en el análisis, el manual presenta la situación de la dinámica inmigratoria desde la doble perspectiva, comenzando por aquellos que la consideran un problema y una amenaza, hasta llegar a quienes la entienden como una fuente de riqueza cultural y de opciones para quienes no poseen las libertades ni oportunidades necesarias en sus países de origen. Sin embargo, en líneas generales, se plantea más la situación como una problemática y no como una oportunidad o un fenómeno natural en la sociedad contemporánea, caracterizada por la globalización y la apertura a la otredad y la multiculturalidad.

El manual *Nuovo Contatto C1* también dedica una unidad al fenómeno migratorio, titulada “*Italia mondo*” (Bozzone Costa, Piantoni, Scaramelli e Ghezzi, 2013: 196-219). Desde un primer análisis, se puede apreciar la presencia de mayores elementos útiles para presentar un amplio panorama de la migración, como fuentes y documentos estadísticos, obras literarias que afrontan la temática, documentos fílmicos y artículos periodísticos.

La primera propuesta de trabajo está ligada a la lectura de una poesía de un autor camerunés en la que se revaloriza la importancia del sentido de pertenencia multicultural y la libertad de los seres humanos. La unidad inicia, además, con una fuerte referencia a la necesidad y riqueza de la diversidad y de la aceptación del otro.

Las primeras páginas de la unidad didáctica afrontan la temática de la emigración italiana al resto del mundo, con la presentación de gráficos y estadísticas sobre la situación de los italianos en el exterior a través de la historia. Previa lectura de un artículo sobre los años de emigración del 1800 y 1900, se propone la visión de dos tráileres que ponen en contraste, a través de la ambientación y de la trama, las situaciones de inmigración y de emigración. El manual propone la problematización de la condición de los emigrados a través de la lectura de una ley sobre la inmigración del 2002, en la cual se explicita que todo aquel que colabore al ingreso de emigrantes ilegales al país está sujeto a una pena de prisión que va de los cuatro a los quince años o al pago de una multa de 15000 euros. A partir de esta actividad, se propone el debate sobre los límites legales para la aceptación del extranjero.

El artículo propuesto por el manual presenta la imagen del migrante italiano de fines del siglo XIX, caracterizado por los miedos frente a la novedad, el deseo de mejorar el estilo de vida y asegurarse un futuro estable. El artículo presenta la dificultad que implicaba la integración de los italianos en los Estados Unidos y la estigmatización que sufrían a causa de las barreras lingüísticas, culturales y laborales. La idea generalizada que se tenía de los emigrados era la de anarquistas, delincuentes y mafiosos y se llegaba al extremo de considerarlos una raza inferior como consecuencia de la dificultad, por parte de la sociedad local, de aceptar la diversidad con la que se encontraban.

Los prejuicios que se presentan respecto de los emigrados son, hoy, fuente de discriminación por parte de los italianos que ven el crecimiento de población extranjera en su propio país. Así, el manual propone el debate sobre las relaciones directas entre las representaciones sociales de los países de acogida en el pasado y las de los italianos respecto de los inmigrantes extranjeros en Italia en la actualidad.

En otro de los textos propuestos se presentan, a través de un testimonio, las consecuencias que la presencia de un migrante tiene para la familia, con particular énfasis en los cambios que produce el fenómeno en las dinámicas familiares. Seguidamente, se presentan propuestas de trabajo que instan a la reflexión sobre el respeto y la valorización de la otredad como fuente de riqueza tanto personal como cultural. Con estas actividades se cambia el foco de la unidad didáctica y se orienta hacia el tratamiento de la inmigración contemporánea. A través de la presentación de la trama de una serie televisiva, se enfatiza la figura de los inmigrantes, quienes cuentan sus historias de vida con el fin de dar forma a un tejido social que se torna más complejo y rico gracias al contacto de culturas, vivencias y ambientes diversos. Aparece, pues, una realidad muchas veces sesgada y acallada, que pocas veces es presentada en los manuales de cultura: una visión más realista y panorámica de la realidad, que considera los problemas, pero enfatiza y reconoce las ventajas y posibilidades que ofrece la convivencia de culturas distintas no solo para el migrante, sino también para la sociedad y la economía que lo acoge. Este texto es, a fin de cuentas, la

representación de los migrantes que es necesaria para la apertura hacia la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural.

La siguiente temática planteada por el manual es el racismo y las impresiones que genera esta situación entre los italianos. Para ello, se presentan los resultados de una encuesta en la que se denotan aspectos como indiferencia, malestar y miedo frente a actos racistas. Inmediatamente, se invita a los estudiantes a responder una serie de preguntas relacionadas con la condición del inmigrante y del país de destino, puntualizando sobre la condición laboral, las actividades económicas, la instrucción y la violencia. De este modo, es el estudiante quien debe tomar una postura sobre la inmigración y el racismo con la guía del docente.

Las actividades que cierran la unidad plantean situaciones de contacto cultural en ámbitos relacionados con la cotidianidad, como la gastronomía o la música, y la última reflexión queda en manos de una escritora de origen somalí que, al ser criada en Italia, creció con la doble identidad lingüística y cultural. La joven somalí expresa su malestar al recordar la forma en la que buscaba aceptación entre los italianos cuando era niña y la cruel respuesta de sus compañeros y familiares. Estos asociaban la niña a enfermedades, retraso y problemas escolares, y hacían evidentes las dificultades para integrarla.

El manual presenta, como se expresó con anterioridad, gran cantidad de documentos que posibilitan afrontar la temática migratoria como una situación de la sociedad contemporánea en sus múltiples aspectos y facetas. Así, se expande el panorama de la migración y es analizada no sólo como un problema, sino como un desafío que aporta grandes riquezas tanto a la cultura de llegada como a la de acogida.

Movimientos migratorios: prácticas discursivas en manuales de ELE

En este apartado, analizaremos los mecanismos de inclusión o de exclusión del tema migración, ya sea en su perspectiva transnacional o no, en los manuales de ELE que integran el corpus de esta investigación.

Actualmente, uno de los recursos más utilizados por los profesores de ELE en el ámbito hispanoparlante son los libros *Aula* de la editorial española Difusión. Desde un enfoque comunicativo, están dirigidos, principalmente, a un público adolescente-universitario y adulto que no es especificado en ningún momento en la portada o en las páginas preliminares; pero se deduce, en los manuales que integran el corpus, de los contenidos que se abordan: “biografía del candidato ideal para un puesto de trabajo” (*Aula Internacional 3*, 2006: 9), “vamos a celebrar una asamblea popular” (*Aula Internacional 4*, 2007: 39) o “escribir una página de presentación para la web de una empresa” (89). A diferencia de las colecciones *Aula Latina*, que se enfocan en la variedad mexicana del español y una perspectiva cultural latinoamericana, o de *Aula del Sur*, cuyo eje son el español y la cultura rioplatense, los libros que pertenecen a la colección *Aula Internacional* podrían considerarse *panhispánicos*, es decir, presentan una visión global del idioma con temas y problemáticas muy generales de la cultura hispánica para los posibles alumnos de los más de 50 países en donde se distribuyen.

En el caso concreto del libro *Aula Internacional 3*, las referencias a la migración son muy pocas. En la unidad 5, cuyo objetivo es expresar reclamos y valorar hechos y situaciones, se les pide a los alumnos que escuchen el audio sobre una manifestación callejera en defensa de los derechos de los inmigrantes. El alumno, luego de la actividad de escucha, debe reconocer el objetivo del reclamo entre los que figuran: “Piden que el gobierno legalice a los inmigrantes sin papeles” y “Creen que el gobierno debería buscar trabajo y vivienda los inmigrantes” (43). Al igual que el caso del manual de ILE *Nuovo Magari B2*, se asocia la inmigración con la ilegalidad, la falta de los permisos legales, la desocupación y la carencia de vivienda. Al mismo tiempo, presenta al pueblo español solidario (y memorioso de su pasado inmigrante) con las *desdichas* que sufren aquellos que han debido abandonar su país al poner en boca de uno de los manifestantes: “¡Pensamos que todos tenemos derecho a una vida mejor, a un trabajo digno y a una vivienda digna! [...] los españoles también

emigraban para buscar trabajo y tener una vida mejor. Ahora, España no puede cerrarle las puertas [...]” (el audio se reproduce en la página 124 del mismo libro).

A continuación, se les brinda la posibilidad de generar opiniones y manifestar un punto de vista que se adscribe a una serie de posturas-ideologemas ya establecidas:

Tres expertos han dado su opinión sobre uno de los temas del apartado A. ¿Sobre cuál? ¿Con qué afirmación estás más de acuerdo? 1. Es un problema cada vez más grave y únicamente se solucionará cuando el Gobierno cierre las fronteras. 2. Este problema solamente se resolverá cuando los países desarrollados ayuden realmente a los países más pobres. 3. Hay que permitir la entrada de al país, pero solo cuando existan garantías de que van a tener trabajo (43)

Sin dudas, el planteo de las opciones condiciona la percepción del alumno sobre el fenómeno migratorio, ya que da por sentado que piensa de ese modo y debe escoger con cuál se identifica *más*. Esto no hace más que reafirmar la representación de la migración como un problema (repite dos veces el sustantivo *problema* en las opciones) para el Estado en su totalidad.

En cuanto a la mirada sobre la otredad, en la sección “Más cultura”, se presenta un texto titulado “Estereotipos latinos” (156) en el cual se explica el concepto de estereotipo a partir de la valoración y exageración de las características negativas de los otros. Ejemplifica con el caso de los españoles peninsulares que emigraron a América a fines del siglo XIX y principios del XX, y que fueron aglutinados bajo el mote de “gallegos”. En este caso, se magnificaron sus cualidades de campesinos, pobres y a menudo de bajo nivel educativo o semianalfabetos, pero honestos y trabajadores, que enfrentaban problemas de adaptación a las costumbres urbanas y a los adelantos técnicos de la época. La valoración que realizan los autores consiste en fundamentar la supremacía ibérica en detrimento de los americanos, ya que

[...] probablemente, más que discriminar al español, buscan afirmar la identidad colectiva del criollo, que se siente amenazada por la afluencia masiva de inmigrantes que pronto comienzan a ascender socialmente. Hoy en día, a pesar de que la imagen actual de España en América Latina es la de un país moderno y progresista, los “chistes de gallegos” siguen siendo muy populares. (156)

En contraposición a lo descrito hasta aquí, en el libro *Aula Internacional 4* las referencias a la migración o a los migrantes son casi nulas. Se hallan solo dos ejemplos. En el primero, en la sección “Más cultura”, se hace alusión al tema mediante dos textos: uno que se refiere al origen del tango y su vínculo con la oleada migratoria del siglo XIX (156-157), y el otro, un fragmento de *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas, que refleja las causas de la migración española hacia América en el siglo XX (174). En el segundo, en la sección “Más gramática”, se ejemplifica la correlación verbal entre las subordinadas sustantivas y la proposición principal con la oración “Es triste tener que emigrar por razones económicas.” (203). No se aporta ni contextualización ni explicación sobre otras posibles causas de la migración. En ninguno de los dos casos, se plantea la posibilidad de reflexionar sobre los fenómenos inmigratorios.

El libro *ELExpres* de la editorial SGEL presenta, a lo largo de 12 unidades destinadas para el nivel B1-B2, un solo texto que trata el tema de la inmigración. A diferencia de lo que hemos observado anteriormente, el texto versa sobre “Los nuevos españoles” (168), que no son más que inmigrantes nigerianos, marroquíes y chinos que llevan un tiempo considerable viviendo en España y que se han integrado a ámbitos laborales y culturales. Se trata de casos individualizados: se presenta el relato de vida de cada migrante y se acompaña con una imagen de cada uno para poder reconocerlos. En todos los casos, se justifica el traslado (voluntario) para conseguir las oportunidades de progreso que no eran posibles en sus países de origen. Se trata evidentemente, de migraciones transnacionales mediante las cuales los individuos construyen campos sociales que conectan su país de origen (mantienen relaciones familiares, sociales, políticas o religiosas que sobrepasan las fronteras) y su país de asentamiento (Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton, 1992). Será

tarea del docente el inducir la reflexión sobre los procesos de adaptación y de cambio de vida de las personas que han elegido migrar, ya que en el manual esa reflexión está ausente.

Conclusión

Uno de los objetivos de este trabajo fue comprobar de qué modo los manuales de ILE y de ELE incluyen una mirada valorativa sobre el otro, el inmigrante, y en qué medida esa mirada representativa genera algún tipo de actitud de identificación o de distanciamiento en el receptor.

El análisis de los manuales ILE permiten apreciar un claro interés hacia la temática migratoria y hacia la valorización de la diversidad cultural. Sin embargo, los manuales difieren en la forma en que abordan la temática. Si *Nuovo Magari B2* se enfoca en la migración histórica de los italianos y la inmigración de extranjeros en Italia, lo hace desde una perspectiva problemática, que pone el foco en las dificultades que genera a los migrantes la inclusión en la sociedad de acogida. La imagen que se presenta de los extranjeros está ligada a aspectos laborales y a la búsqueda de un futuro propicio; pero también cobra protagonismo el prejuicio existente que lleva a asociar a los migrantes a factores delictivos, pobreza y marginación. El manual *Nuovo Conatto C1*, en cambio, presenta el fenómeno migratorio como un elemento característico de la sociedad multicultural contemporánea, y afronta la temática desde diversas perspectivas y puntos de vista, que van de la situación histórica hasta la presencia de inmigrantes en Italia. El manual refleja la imagen de los migrantes en relación con posibilidades de enriquecimiento cultural y social. No se desestiman los aspectos negativos, pero se orientan a la dificultad, por parte de los países receptores, para aceptar la diversidad cultural.

El análisis de los dos libros *Aula Internacional* y del *ELExprés* nos permitió comprobar que son manuales inclusivos que incorporan elementos de diferentes países de habla hispana, con notable predominio de la realidad española. Es, tal vez, por esto que el tema de la migración se expone de manera puntual a ciertas situaciones (la peninsular en las últimas décadas) o anecdótica (el origen del tango o la gran emigración española hacia América en el siglo pasado), aunque no se plantea más allá de lo expuesto ni en profundidad; pese a ser un fenómeno global. Es notable, cómo *ELExprés* permite pensar los nuevos perfiles de los migrantes, los de quienes ya se han adaptado a la sociedad española, que exigen nuevas conceptualizaciones sobre este fenómeno global desde la identificación con la realidad próxima.

Retomando el aporte de Belarbi sobre las imágenes más difundidas sobre los inmigrantes, podríamos afirmar que los manuales analizados oscilan entre la consideración de una imagen relacionada con la amenaza que asusta a los ciudadanos, con las condiciones precarias de vivienda y con la del trabajador que, una vez incorporado a la sociedad de acogida, respeta las reglas sociales y las leyes.

Más allá de las mínimas estimaciones positivas sobre la migración que aparecen en los manuales analizados, los contenidos y referencias interculturales aparecen de manera aproximativa y limitada. Creemos que el desarrollo de la competencia intercultural, mediante estrategias didácticas eficaces que tengan en cuenta las estructuras lingüísticas y las representaciones de mundo de las lenguas, es fundamental para desenvolverse en el mundo actual, respondiendo a las demandas de un siglo XXI globalizado y migrante.

Referencias bibliográficas

Corpus

- Bozzone Costa, R., Piantoni, M., Scaramelli, E. y Ghezzi, C. (2013). *Nuovo contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher Editore.
- De Giuli, A., Guastalla, C. y Naddeo, C. M. (2013). *Nuovo Magari B2. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*. Firenze: Alma Edizioni.

- Pinilla, R. y San Mateo, A. (2010). *ELExprés. Curso intensivo de español*. Alcobendas, España: SGEL.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2006). *Aula Internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2007). *Aula Internacional 4*. Barcelona: Difusión.

Bibliografía

- Belarbi, A. (2004). La dinámica de las representaciones sociales en una situación de inmigración. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals N. 66/67, Representaciones E Interculturalidad / Représentations Et Interculturalité*. 81-97. España: Nueva Época. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40586096>
- Calsamiglia Flancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). El análisis del discurso. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. En Burleson, B. (Ed.). *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Thousand Oaks: Sage.
- Glick Schiller, N., Basch, L. y Blanc-Szanton, C. (1992). Towards a Definition of Transnationalisms. Introductory Remarks and Research Questions. En Glick Schiller, N. et al. (comp.). *Towards a Transnational Perspective of Migration. Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered* (pp.9-14). New York: Annals of New York Academy of Sciences.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- MCER. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español.
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Raiter, A. (2002). Capítulo 1: Representaciones sociales. En Raiter, A. (comp.). *Representaciones sociales* (pp. 9-30). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires – Eudeba.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD

Weht, Gabriela
Graciela Delfederico
Facultad de Lenguas, UNC
Argentina
gabriellaweht@hotmail.com
gracieladelfederico@hotmail.com

Resumen

Vigotsky (en Carrera y Mozzarella, 2001) señala que el aprendizaje institucionalizado siempre tiene una historia previa porque todo aprendiz ya ha tenido experiencias anteriores a la fase escolar. Según esta perspectiva teórica el aprendizaje posibilita la estimulación y activación de una variedad de procesos mentales que afloran en el momento de la interacción con otras personas. Ante el avance del pluralismo y el multiculturalismo de nuestras sociedades, las instituciones educativas se ven en la necesidad de posibilitar el diálogo, el intercambio y la construcción social del conocimiento entre diversos grupos culturales. En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, han surgido proyectos de intercambio estudiantil con países latinoamericanos y europeos y los grupos de clase se constituyen, en alguna medida, en grupos multiculturales. En los cursos cuatrimestrales de la asignatura Inglés con Fines Específicos de la Facultad de Ciencias Económicas se encuentra, a veces, un universo cultural interesante debido a las experiencias que aportan los alumnos en la clase. El objetivo de la presente comunicación es presentar un trabajo realizado en el área de Módulos de Idiomas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta intenta crear un espacio de reflexión, en la necesidad de que los estudiantes construyan conocimientos a partir de sus intereses y conocimientos previos. Los objetivos del trabajo intentan en primer lugar reconocer la importancia del respeto por la diversidad cultural como la base para el entendimiento entre los individuos, los grupos y las naciones, aportar a la construcción de una sociedad auténticamente pluralista y democrática y finalmente desarrollar actividades que propicien intercambios de información personal para establecer relaciones sociales y culturales sólidas. El trabajo se estructura en tres etapas básicas: de pre-lectura que intenta activar los conocimientos previos sobre un tema específico desde una perspectiva económico-cultural (el trueque), una segunda etapa de lectura de un texto en inglés sobre la mencionada temática y finalmente una última etapa en la cual se propicia el debate sobre el tema del trueque de acuerdo a las apreciaciones de los alumnos de diferentes extracciones culturales.

Palabras clave: diversidad cultural, lectocomprensión, interrelación

Introducción

Las sociedades posmodernas se caracterizan por la aceleración de los procesos de cambio. La multiculturalidad es uno de los elementos que contribuye a esos cambios. Una sociedad en la que conviven distintos modelos culturales es una sociedad abocada a cambios que puede orientarse hacia una senda intercultural, creando nuevos modos de vida e incorporando, a la vez, elementos de otras culturas (Crespo y Lalueza, 2003). En el mundo globalizado actual la fragmentación y el surgimiento de nuevas identidades propone formas diferentes de abordar el conocimiento del otro. Sin embargo, conocer simplemente la diversidad existente en el mundo o en nuestra propia sociedad no asegura el respeto y la aceptación de la diferencia si no incorporamos la posibilidad de conflicto que conlleva la diversidad cultural desde la aceptación de la construcción de estereotipos negativos, propios del sentido común, o la justificación de las prácticas xenófobas y racistas (Sinisi, 2000). Actualmente las instituciones educativas atraviesan variadas circunstancias frente a la diversidad cultural que experimentan las aulas. El ámbito universitario no escapa a ello y

desde hace un tiempo se ha convertido en un espacio específico de prácticas y articulación cultural. En los últimos años han surgido en la universidad argentina proyectos multiculturales con el objetivo de favorecer la integración con los países de la región sudamericana y con el mundo. Es en ese contexto que se inserta esta propuesta de actividades en el área de la lectocomprensión en el Módulo de Inglés de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Fundamentación Teórica

Vygotsky (en Carrera y Massarella, 2001) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, ya que todo aprendiz ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo tanto, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del ser humano. Según esta posición teórica el aprendizaje posibilita la estimulación y activación de una variedad de procesos mentales que afloran en el momento de la interacción con otras personas. Esta interacción sucede en contextos diversos, está siempre mediada por el lenguaje y se internaliza en un proceso de aprendizaje social autorregulado. De acuerdo a este enfoque sociocultural puede decirse que la génesis de la actividad mental se encuentra en la realización de actividades conjuntas y en la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje ya que mediante este sistema de actividad compartida el pensamiento se torna lenguaje y el lenguaje se hace racional. Vigotsky (1981) también se refiere a la actividad humana como un proceso mediador entre el sujeto y el objeto, entre el ser humano y aquella parte de la realidad que quiere transformar o sea el objeto de transformación. Leontiev (1981) por su parte realiza un análisis de la actividad humana y la concibe como un sistema de acciones y operaciones que realiza el sujeto sobre el objeto, en interrelación con otros sujetos. En ese sentido Amado (2010) considera que “esta concepción destaca el carácter mediador de la actividad, en tanto requiere del uso de herramientas culturales y la participación de otras personas, lo que confiere a la actividad una naturaleza social y cooperativa”. (2). Los sistemas de actividad basados en las teorías constructivistas de Vygotsky (1979) ponen énfasis en un proceso de aprendizaje cooperativo que implica una organización de la clase en la cual los aprendices trabajan juntos en pequeños grupos y las probabilidades de aprender aumentan debido a las mayores posibilidades de participación, una menor competencia entre los alumnos y un rol del profesor menos visible. Se considera al aprendiz como constructor de significados poniéndolo, de esta manera, en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La actividad provee al estudiante de un marco de referencia en el cual se reflejan y se analizan sus creencias y experiencias.

La diversidad cultural en contextos de enseñanza y aprendizaje académicos

La lucha por el reconocimiento y la apertura de espacios a grupos minoritarios no sólo ha sido una lucha social, sino que ha estado teñida de un fuerte componente teórico e ideológico y es importante, entonces, establecer diferencias entre los significados de multiculturalidad e interculturalidad. En realidad, el término cultura los unifica y les provee de un solo sentido, el de la diversidad cultural entendida como pluralidad Sinisi (2000). Este autor categoriza al multiculturalismo como la existencia de diferentes culturas dentro de un mismo territorio. Este concepto de sociedad multicultural se refiere a un modelo social que puede servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y realizar acciones. En general uno de los rasgos que caracterizan la multiculturalidad es la demanda por el reconocimiento cultural de grupos autóctonos o migrantes y las consecuencias que los procesos de movilización traen consigo. Desde este enfoque se fomenta el conocimiento mutuo de las culturas, las relaciones entre grupos culturales en un plano de igualdad y el valor de la tolerancia y el pluralismo. Debemos señalar también que Sinisi (2000) considera la interculturalidad como la capacidad de reconocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar una coexistencia en igualdad de condiciones

y respeto mutuo; facilitando así una formación basada en la aceptación y el reconocimiento de la diversidad.

Cómo prosperar en un entorno académico multicultural

Para Markus (2013), hay culturas orientadas más hacia la independencia y culturas orientadas más hacia la interdependencia. En el primer grupo, predomina la necesidad de ser únicos y de ser libres de influencias, de tradiciones y de la historia, mientras que, en el segundo grupo, se enfatiza la necesidad de priorizar los vínculos, de adaptar y ajustar el comportamiento hacia los demás, y de fomentar el arraigo a la tradición y a la historia. De acuerdo a esta postura, todas las culturas tienen ambas construcciones, pero una de estas formas está más elaborada y desarrollada que la otra y, por ende, ajusta, regula o dirige el comportamiento de sus integrantes. Así, un choque cultural se produce cuando culturas orientadas a la independencia y culturas orientadas hacia la interdependencia entran en contacto con la naturaleza misma de estas dos formas de ser. Debido a que el entorno universitario tiende a enfatizar las construcciones del *yo independiente*, el desempeño de alumnos provenientes de culturas en donde predomina la interdependencia, especialmente de los alumnos de primera generación de estudiantes universitarios se ve limitado. Es en este contexto que surge la necesidad de ampliar y profundizar el conocimiento del *yo interdependiente*, es decir, desterrar del entorno las amenazas de los estereotipos que limitan el desempeño y representar a los grupos minoritarios más frecuentemente y más positivamente dando un giro hacia una perspectiva más interdependiente.

El Contexto de la Universidad

Las universidades contemporáneas no sólo han instalado el saber como objetivo de su acción académica, sino que también están ampliando sus entornos con la intención de crear verdaderos entornos internacionales. En ese sentido ellas tratan de fomentar tanto la producción de publicaciones que apuntan a comunidades académicas extranjeras como también intentan propiciar relaciones interculturales atrayendo a estudiantes extranjeros a sus ámbitos de estudio. Ante el avance del pluralismo y el multiculturalismo en nuestras sociedades, las instituciones educativas se ven en la necesidad de elaborar proyectos en común con otros, en una tarea que pueda posibilitar el diálogo, el intercambio y la construcción social del conocimiento entre diversos grupos culturales.

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, ha asumido la necesidad de impulsar acciones tendientes a valorizar la convivencia entre alumnos de culturas diferentes y así han surgido proyectos de intercambio con países latinoamericanos y europeos. Se hace necesario, entonces, crear espacios de reflexión en el contexto universitario en los que el estudiante aprenda a valorar, argumentar sus puntos de vista, defenderlos, expresar sus criterios libremente para escuchar y comprender a los demás, para discrepar, plantear iniciativas, y enfrentarse a los problemas de manera segura e independiente. En este contexto, en los cursos cuatrimestrales de la asignatura Inglés con Fines Específicos se encuentra, a veces, una diversidad cultural interesante. Esto convoca a elaborar propuestas de promoción de la lectura en lengua extranjera desde una concepción teórica que contemple la adquisición de competencias lectoras como un proceso mediado por la interacción con los otros. Por lo tanto, surgen proyectos educativos que apuntan a contemplar las problemáticas sociales que emergen en las aulas, proyectos que tienen como objetivo básicamente integrar a los diferentes grupos culturales, respetando sus diferencias y promoviendo la tolerancia.

Propuesta de Trabajo

“La lengua no es una disciplina del conocimiento humano, la lengua es la condición esencial del conocimiento, el proceso mediante el cual la experiencia deriva en el conocimiento”.

Halliday (1993:93-94). Según el autor mencionado cuando los seres humanos aprendemos una lengua no solo nos involucramos en una forma de aprendizaje, sino que estamos aprendiendo los fundamentos del aprendizaje en sí mismo. Para este autor el aprendizaje humano es un proceso semiótico, un proceso de construcción de significados. Cualquiera sea la cultura en la que nacemos, cuando aprendemos a hablar estamos aprendiendo una semiótica que ha estado evolucionado en un determinado contexto cultural por cientos y hasta miles de generaciones. En algunas culturas la naturaleza de la semiótica ha ido cambiando y han surgido nuevas formas de expresión, formas de aprendizaje más institucionalizadas como la lectura y la escritura a las que llamamos educación. Ahora los jóvenes no sólo aprenden la lengua en el hogar y el vecindario sino también en la institución escolar y surgen así nuevas formas de desarrollo del lenguaje. Ese proceso de desarrollo lingüístico continúa desde la infancia hasta la adultez. Halliday (1993).

La lectura es una práctica que apunta al desarrollo del lenguaje y del conocimiento. Concebir la lectura como una práctica social, como una actividad de producción de sentido, supone que ese sentido construido no es el resultado del condicionamiento del lector al texto, ni de la sujeción del texto al lector. Pero ese sentido tampoco es una construcción absolutamente subjetiva, que varía en función de las diferentes proyecciones efectuadas por los diversos lectores. Entender la lectura como una práctica social supone que ningún lector lleva a cabo una interpretación relativa del texto, sino que responde a una serie de condicionamientos sociales, no solo los del texto, que tienen que ver con los conocimientos previos del lector, con el contexto de recepción del texto y, en el caso de la lectura con propósitos específicos, con la comunidad disciplinar en la cual se produce la lectura. Según esta concepción de la lectura, el lector se apoya en su memoria cultural, y en los significados compartidos dentro de su comunidad. Klett (2005).

En los cursos de comprensión lectora en una lengua extranjera los alumnos no sólo ponen en práctica lo que saben de la lengua, adquieren nuevas competencias lingüísticas y desarrollan una serie de estrategias para la lectura de textos específicos, sino que también comparten sus conocimientos, sus experiencias y sus puntos de vista. Amado y Borzone (2012) expresan que “la comprensión lectora supone la integración de información textual con el conocimiento que está organizado en las representaciones mentales del lector y que se ha construido en interacción con un contexto social y cultural.” (18). En consecuencia, la comprensión lectora debe ser entendida como parte de un proceso de comprensión que integra tanto los rasgos universales de la cognición humana como las características particulares que le imprime cada cultura.

La presente es una propuesta que se sitúa en el área de Módulos de Idiomas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. En este contexto académico el aprendizaje de las lenguas extranjeras se centra básicamente en la adquisición de la destreza para la comprensión lectora de textos académicos específicos del área de las Ciencias Económicas. La lectura se propone tanto como un instrumento para la construcción del conocimiento, como construcción de saberes disciplinares. El enfoque metodológico apunta a que los alumnos interpreten textos de naturaleza específica, que desarrollen actividades con problemas por resolver y paralelamente que aprendan a establecer relaciones sociales y culturales que acerquen e integren los diferentes grupos étnicos y culturales presentes en la clase de inglés. Entre ellos se pueden citar alumnos que provienen del intercambio con universidades del sur de Brasil, del norte de Francia y de Los Estados Unidos de América.

Plan de Trabajo

A continuación, se ofrece una guía de trabajo para la clase de lectocomprensión en inglés en la cual constan las actividades que se proponen a los alumnos:

Objetivos generales

- a- Reconocer la importancia del respeto por la diversidad étnica como la base para el entendimiento entre los individuos, los grupos y naciones.
- b- Aportar a la construcción de una sociedad auténticamente pluralista y democrática.

c- Desarrollar actividades que propicien intercambios de información personal para establecer relaciones sociales y culturales.

Objetivos específicos

- a- Observar dos videos sobre la actividad del trueque en diferentes países del mundo.
- b- Leer un texto en inglés sobre el trueque y sus orígenes.
- c- Debatir sobre la reactualización del sistema del trueque y las características que éste adquiere según las diferentes culturas.

Metodología de trabajo

El diseño de actividades de lectocomprensión dentro de la enseñanza de una lengua con fines específicos requiere de la organización de diferentes fases metodológicas que puedan proporcionar un marco adecuado para la realización de las actividades. Este marco puede consistir en la exploración de los temas, entendimiento de las consignas, análisis del discurso del texto y el acompañamiento del profesor en las diferentes etapas del proceso de lectura. Este proceso generalmente se organiza en tareas de pre y pos lectura, no necesariamente obligatorias, en la que cada secuencia persigue el objetivo de preparar al alumno para la actividad siguiente. El presente trabajo se organiza en base a la propuesta de lectura comprensiva que sugiere el Manual de Cátedra de Inglés, con actividades que se realizan siguiendo tres etapas fundamentales: de pre lectura, lectura y pos lectura. Como actividad de pre lectura los alumnos observarán dos videos sobre la actividad del trueque en países como España y Brasil. Esta actividad apela a activar el conocimiento previo y las nociones previas que los alumnos tienen sobre el tema. En la etapa de lectura los alumnos leerán el texto en inglés *Barter* y realizarán ejercitación lingüística sobre el mismo. Y finalmente en una tercera y última etapa los alumnos debatirán en español sobre la reactualización del sistema del trueque y las características que el mismo adquiere según las diferentes culturas. Aquí los alumnos de diferentes culturas podrán expresarse en comentarios sobre el tema que se debate.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Actividades de prelectura

- Observación de dos videos sobre el trueque en diferentes lugares del mundo.
- Cuestionario guía sobre la tendencia económica del trueque en culturas específicas.

Actividades de lectura

Lectura del texto *Barter* en inglés.

- a- Análisis lingüístico del texto.
- b- Cuestionario guía sobre las características e importancia actual del trueque (en español).

Actividad de pos lectura

c- Debate, en español, sobre el sistema del trueque e implicancias económicas y culturales en las sociedades actuales.

Relevancia de la propuesta

La propuesta intenta crear un espacio de reflexión, dialógico y participativo para que el estudiante deje de ser un objeto de aprendizaje que repite mecánicamente la información que recibe y se convierta en un sujeto que procesa información y construye conocimientos a partir de sus intereses y conocimientos previos, sobre la base de un proceso profundo de reflexión mediante el cual elabora sus propios puntos de vista y criterios. Cabe señalar que una propuesta en la que se incluyan actividades que propicien procesos de interrelación cultural favorecerá indudablemente la comprensión, la aceptación, la valoración y la convivencia entre grupos de variados orígenes culturales y sociales.

1- Actividades de pre-lectura

Observe los videos presentes en los siguientes links: para contestar las preguntas (a-c).

- <https://www.youtube.com/watch?v=sJqkZp8YLO0>

España

- <https://www.youtube.com/watch?v=Vrx3fCxraL8>

Brasil

a- ¿Conoce algún otro acontecimiento actual o del pasado similar a lo que se presenta en los videos en ámbito culturales determinados?

.....

b- ¿Cree que es conveniente la tendencia económica del trueque? Justifique su respuesta.

.....

c- ¿Qué similitudes y diferencias podrían establecerse entre las situaciones que muestran los videos?

.....

d- Comente con sus compañeros sobre la trascendencia de la economía del trueque en la actualidad.

2- Actividades de comprensión del texto *Barter*.

a) Responda las preguntas (a-d) sobre el contenido del texto.

a- ¿En qué se basa el sistema del trueque?

.....

b- ¿Por qué resurgió el trueque en algún momento de la Edad Media?

.....

c- ¿Cuál fue la razón por la que el trueque ganó popularidad en los años 70 en los EE. UU?

.....

d- ¿Qué pasó en Rusia en los años 90?

.....

2- Encuentre las palabras que puedan asociarse a los siguientes términos, ubíquelas con el término que corresponda e interprételas en español:

Barter: -----

Money: -----

Actividad de Debate

Se intentará moderar el debate propiciando la participación de alumnos provenientes de otras culturas y fomentar el intercambio de opiniones sobre la situación de la actividad del trueque y las razones de su resurgimiento en algunas sociedades modernas.

Conclusión

Finalmente, creemos que se hace necesario plantear políticas lingüísticas relativas a la comprensión lectora en lengua extranjera que puedan relevar la matriz cultural de los estudiantes. Al promover la comprensión lectora en lengua extranjera es necesario observar las diferencias que pueden existir entre las representaciones del lector y las representaciones que proporciona el texto. Las representaciones del lector están generalmente muy asociadas a las representaciones de su propia cultura. Es necesario, por lo tanto, integrar la enseñanza de la comprensión lectora y el conocimiento relacionado con la cultura en general y con el conocimiento de culturas localizadas y de culturas regionales. Esto abrirá caminos para que el alumno conozca más la realidad en la que actúa. En este sentido, organizar las prácticas de enseñanza de la lectocomprensión teniendo en cuenta la cuestión intercultural no significará solamente incluir en el currículo ciertos temas como la diversidad de culturas, sino que será una manera de tender vínculos entre la sociedad y la institución universitaria. Sustentar la enseñanza de la comprensión lectora como una propuesta de educación intercultural en la medida que sea posible, propiciará un camino de entendimiento, de tolerancia y conocimiento de modos diferentes de conocer, decir y de actuar. El convencimiento de la necesidad de integrar diversas formas culturales ha servido de guía y base para la realización de presente trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Amado, B. (2010). Desarrollo de estrategias de comprensión de textos expositivos en alumnos rurales: incidencia de sus conocimientos previos sobre los sistemas de actividad en el aprendizaje formal. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Amado, B. & Borzone, A. M. (2012). Leer y comprender en la escuela rural. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; 2 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
- Carrera, B. Y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere. Crespo, I; Lalueza, J.L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. Barcelona: PRAXIS.
- Halliday. M. (1993) Towards a Language-Based Theory of Learning. University of Sydney and Macquarie University. Revista Linguistics and Educacion 5, 93-116.
- Klett, E. (2005). Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual. Buenos Aires: A
- Leontiev, A. N. (1981) Actividad, conciencia, personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Markus, H. (2013). Clash! How to thrive in a multicultural world. New York: Penguin Group.
- Sinisi, L. (2000). Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. *Revista Ensayos y Experiencias*.
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo
- Vygotsky, L. S. (1981) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La pléyade.

Apéndice: Texto en inglés

BARTER

Barter is a rude form of exchange, based on directly swapping goods for goods without the intermediary of money. Exchange becomes more important as individuals specialize in the production of goods and services. Money considerably facilitates exchange because everyone accepts it in trade. In a money economy, individuals devoting all their energies and skills to the production of one commodity, such as cattle, can trade cows for money, and use money to buy groceries, televisions, automobiles, and so on. In an economic system based on barter, a cattle rancher must find someone who wants to trade cows for everything else he or she may want to acquire. To buy a television, the cattle rancher would have to find someone with more televisions than he or she needs for personal use, and who is in need of a cow. The cattle rancher, having more cows than needed for personal use, will trade a cow for a television. Economists call this conglomeration of circumstances a double coincidence of

wants. Barter exchange is necessarily time consuming and inefficient. It is hard to imagine someone working in a propeller shop, making propellers for airplanes, receiving pay in a bundle of propellers, and then trading propellers for everything they need. Money simplifies exchange and results in a constant ratio in the exchange rate between propellers, and say, televisions. Historically, barter exchange precedes the use of money, but it has experienced resurgence at times. During the Middle Ages, metallic coinage became scarce in Europe, and barter exchange began to play a larger role. Serfs paid manor lords in certain hours of labor, and a noble would make payment in military service.

In the American colonies, barter flourished because of a shortage of metallic currency. During the 1970s in the United States, barter again grew in popularity as a means of avoiding income taxes. Individuals with goods to sell, or services to be rendered, formed bartering organizations, with lists of goods that could be bartered.

In the 1990s, an antiquated system of barter appeared in Russia just at the time that Western observers expected the emergence of a market economy. Some estimates suggest that as high as 70 percent of the transactions in Russia involve barter.

Fuente: **Larry Allen. (2009) The Encyclopedia of Money. Greenwood, Publishing Group. Oxford, England.**



EJE 2

Lenguas, políticas y educación

LA MIGRACIÓN COMO TÓPICO EN LIBROS DE TEXTO DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

Bondone, María
Bonisconti, Leandro
García Contrera, Micaela
Insaurralde, María José
Taglioretti, Mauricio
Facultad de Lenguas, UNC¹
Córdoba, Argentina
lbonisconti@gmail.com
gcmicaela38@gmail.com
mauriciohtaglio@gmail.com

Resumen

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera no debemos dejar de lado la relevancia que toma el aspecto cultural y su implicancia al momento de reflexionar sobre las diferencias y similitudes de la lengua meta con las que los aprendientes deben familiarizarse. Una de las herramientas con la que se cuenta al momento de adquirir una lengua-cultura extranjera (LE) es el libro de texto, material didáctico que influye notoriamente y es de gran importancia que fomente el interés y la motivación en el aprendizaje de la LE. Creemos que la presencia de rasgos culturales en los manuales debería ser uno de los puntos de partida atendiendo a la necesidad de una reflexión intercultural que complemente la adquisición de la LE. En esta oportunidad, nos focalizaremos en el tratamiento de la temática *migración* en libros de texto de alemán correspondientes al nivel A según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El objetivo del presente trabajo consiste en realizar un relevamiento y análisis de las actividades que presentan la temática mencionada, con el fin último de constatar la presencia de este tópico y la profundidad de su abordaje en los manuales seleccionados.

Palabras clave: migración, lengua-cultura extranjera, libros de texto, alemán

Introducción

La migración es un fenómeno que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, y en las últimas décadas se ha ido intensificando. Estos constantes movimientos migratorios favorecen el contacto de diferentes lenguas y culturas a lo largo del mundo. Dichos contactos lingüísticos son los que determinan cambios en las lenguas y culturas de origen y de llegada. El contexto globalizado ha redefinido el rol de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, causa que lleva al surgimiento del concepto *lengua-cultura extranjera*. Según Puren (2008):

"no se trata solamente de comunicarse con el Otro, sino de actuar con el Otro en lengua extranjera; lo que implica [...] compartir con él las mismas "concepciones" de la acción común, es decir las mismas finalidades, objetivos, principios, normas, métodos y modos de evaluación de la acción común"(260).

Esto se ve reflejado en ciertas líneas pedagógicas y metodológicas, como las tomadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002) que se presentarán en otro apartado.

¹ Estudiantes de primero y segundo año de las carreras de alemán.

El presente trabajo se enmarca en el contexto de la cátedra de Lengua Alemana I de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Dicha materia constituye uno de los ejes troncales que guían a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua-cultura extranjera. En este contexto y con el objetivo de fomentar, además, la discusión de temas relevantes que atañen a una LE, es que se optó por incorporar en el programa una unidad sobre *migración*. A partir de la discusión sobre la temática y su tratamiento emerge la inquietud de constatar si en los manuales de alemán este aspecto posee un rol preponderante. Consideramos de vital importancia para nuestra formación como profesionales conocer qué lugar y qué valor se le otorga dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras a este fenómeno, que impacta en la cultura y la evolución de la lengua.

El objetivo general de nuestro trabajo es analizar y evaluar la presencia y el tratamiento del tema *migración* en un corpus de manuales seleccionados. En primer lugar buscamos constatar la frecuencia de aparición del tema; en segundo lugar evaluar estos aspectos desde un punto de vista cronológico, para poder ver la evolución del enfoque propuesto por estos manuales en dos periodos de tiempo seleccionados. Por otra parte, pretendemos ver cuáles son las actividades propuestas para abordar el tópico en cada libro de diferentes editoriales; y finalmente proponer algunas consideraciones para la mejor incorporación de estos temas dentro de manuales de lengua alemana.

Corpus

Como se mencionó anteriormente nuestro corpus se constituye a partir de manuales de lengua alemana como lengua extranjera para el nivel A según el MCER destinados a jóvenes y adultos. Se seleccionaron los siguientes materiales educativos: Eurolingua 1 y 2, de la editorial Cornelsen, edición 1996; Optimal A1 y A2 de la editorial Langenscheidt, ediciones 2004 y 2005 respectivamente; Studio d A1 y A2, publicados por la editorial Cornelsen en 2005 y 2006; Daf Kompakt A1-B1, correspondiente a la editorial Klett y edición 2011; Menschen A1 y A2, correspondientes a la editorial Hueber, publicados en 2012 y 2013; y finalmente Netzwerk A1 y A2, el primero publicado en 2012 por la editorial Langenscheidt, y el segundo publicado en 2013 por las editoriales Klett y Langenscheidt en conjunto.

Marco teórico

La movilidad de personas siempre ha existido, pero en los últimos años se ha incrementado. Algunos analistas consideran que el siglo XXI será caracterizado como el siglo de las migraciones. Para el siguiente trabajo tomaremos como referencia la definición de Ruiz García (2002) que entiende por migración “los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa”(19). Este fenómeno implica un desplazamiento o movimiento espacial con el fin de buscar mejores oportunidades de vida de los individuos, ya sea porque en su lugar de origen o de establecimiento no existen tales oportunidades o porque no satisfacen todas sus expectativas personales.

Por otra parte, coincidimos con el concepto planteado por Chambers (1994), en el que establece que la migración “implica un movimiento en el que el lugar de partida y el punto de llegada no son inmutables ni seguros. Exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación”(19). No se puede negar que en el interior de cada cultura hay un vínculo elemental entre esta mutación de las lenguas y los movimientos migratorios. Tal como sostiene Sancho Pascual (2013):

Los contactos lingüísticos, por tanto, están adquiriendo una importantísima relevancia en este nuevo contexto migratorio, debido a sus consecuencias, no solo en las sociedades receptoras y en las de origen, sino también en el propio migrante. Estas consecuencias, por tanto, quedarán reflejadas en todas las esferas en las que las lenguas están implicadas: individual, social, laboral,

económica, cultural, política o educativa. En todos estos ámbitos, la lengua se erige como el elemento clave y fundamental para entrar en contacto con la sociedad de acogida (5).

Desde esta perspectiva, asumimos que las migraciones tienen un papel fundamental en todas las esferas ya que tanto los nativos como los inmigrantes forman parte de estas aristas. El MCER (2002), en lo que respecta al enfoque intercultural expone que “uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura”(1).

El MCER (2002) califica el conocimiento sociocultural como un aspecto del conocimiento del mundo al que el estudiante debe prestar especial atención ya que probablemente no forme parte de sus experiencias previas e incluso puede llegar a estar distorsionado por estereotipos. Estrechamente relacionada a este conocimiento está la competencia sociolingüística a desarrollar por los estudiantes como habilidades que les permitirán acercarse a la dimensión social de la lengua. Por lo tanto, las competencias sociocultural y sociolingüística se encuentran en íntimo contacto.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, Martínez (2011) afirma que:

“El objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una LE deja de ser un hablante extranjero que se comunica e interacciona con otros como si fuera un hablante nativo, sino un hablante extranjero que puede negociar con el hablante nativo una forma de comunicación y comportamiento en la interacción satisfactoria para ambos, conservando su identidad cultural, a la vez que es capaz de hacerla comprender a su interlocutor, y de comprender la identidad cultural del mismo”(3).

Teniendo en cuenta lo recién expuesto podemos asegurar la importancia de la enseñanza de la lengua extranjera no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino desde el aspecto sociocultural, para poder lograr un verdadero aprendizaje de todo lo que abarca el concepto *lengua-cultura extranjera*.

En base a los conceptos tomados de *migración*, consideramos este tema de vital importancia en el ámbito educativo, debido a que de los movimientos migratorios surgen nuevos contactos lingüísticos, y estos son los que determinan los surgimientos de diferentes dialectos, lenguas, palabras, conceptos, o la modificación de alguno de estos. Por otra parte podemos mencionar la importancia de que el estudiante tenga conocimiento sobre el *migrante* para poder elaborar un concepto propio de éste, sin que esta construcción surja o se vea modificada por falta de información.

Análisis

Para el análisis se tuvieron en cuenta los siguientes ejes: año de publicación y editorial, tratamiento del tema migración y actividades relacionadas, y frecuencia de aparición. Para poder contrastar el abordaje de las diferentes editoriales, el corpus seleccionado se dividió en dos períodos: el primero comprende desde 1996 hasta 2006; y el segundo, desde 2011 hasta 2013.

Primer periodo

En cuanto a la frecuencia de aparición del tema migración, observamos una prevalencia de entre el 5% y el 20%. Presentamos a continuación el análisis de los libros correspondientes a este periodo.

Eurolingua 1 – Cornelsen – 1996

En la unidad 15 (pág. 99) se encuentra el relato de un inmigrante turco, quien habla sobre su familia y su experiencia viviendo en Alemania. La siguiente actividad propuesta es completar un formulario, y un ejercicio verdadero o falso a partir de un audio.

En un apartado en la página 99 se describe brevemente la población de procedencia turca: se especifica la cantidad, se mencionan los motivos por los que emigraron (ofertas y

oportunidades laborales hacia finales de los 60), se trata la situación legal de gran parte de inmigrantes a quienes el Estado alemán ha denegado la ciudadanía, y se comenta que los negocios y restaurantes turcos son una parte de la vida cotidiana de muchas ciudades alemanas. En el desarrollo del capítulo, las actividades versan sobre temáticas gramaticales sin abarcar nuevamente la migración como tema central.

Hacia el final del capítulo se aborda el tema migración desde el punto de vista de los emigrantes alemanes, específicamente aquellos que se exiliaron por razones políticas durante el periodo del nacionalsocialismo. Se mencionan personajes conocidos como Thomas Mann, Ana Segehrs, Albert Einstein, Willy Brandt, entre otros y se plantean actividades orientadas a que los alumnos conozcan la historia de estos personajes, mediante la búsqueda de información.

En la unidad 20 del libro, en la página 114, encontramos una entrevista a una extranjera proveniente de Singapur, que reside hace 2 años en Alemania. La entrevista trata sobre su experiencia en el país y cuáles son los factores positivos y negativos que ella percibe. Los ejercicios planteados en base a esta entrevista son de lectocomprensión, búsqueda y definición de palabras desconocidas, y búsqueda de imágenes asociadas al tema.

Por último, en el sector “Option 3” del libro (pág. 192) encontramos un texto sobre la inmigración en Alemania, acompañado de un gráfico que refleja el porcentaje de inmigrantes de acuerdo con su tiempo de residencia en el país.

Eurolingua 2 – Cornelsen – 1998

Al final de la unidad 15 (pág. 146) se propone una actividad de producción escrita. Los alumnos deberán, a partir de comienzos propuestos, completar los enunciados imaginando las posibles respuestas que daría una familia extranjera que reside en Alemania. Las oraciones propuestas son del tipo condicional y son empleadas para expresar deseos. Se espera que los alumnos puedan reconocer al emisor de estos enunciados, es decir, si corresponden a alguno de los padres o a los hijos. Junto a esta actividad aparece la foto de un matrimonio con sus dos hijas. Por sus rasgos podría inferirse que son de procedencia asiática.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Optimal A1 – Langenscheidt – 2004

En el capítulo 6 (pág. 46) se presenta un texto sobre una pareja binacional que reside en Innsbruck-Austria. Ella es italiana y el austríaco. Dicho texto introduce el tema del capítulo “Sprachen Lernen”- Lernen: Wie und Warum?

En el mismo capítulo bajo el título “Deutschkurs” (pág. 47) se describe brevemente a los integrantes de una clase de alemán, los cuales son inmigrantes. La actividad consiste en una ejercitación de verbos modales.

Optimal A2 – Langenscheidt – 2005

En el capítulo 7 (pág. 54) se presenta a una persona procedente de Italia. Se presenta un texto que habla sobre una empresa y diferentes personas que allí trabajan. Una de ellas es Mona, una italiana, que sólo presenta su rol laboral. Luego hay una comprensión auditiva respecto a toda la información presentada. No hay actividades para trabajar específicamente con esta persona que viene de Italia.

En el siguiente capítulo (págs. 62 y 63) se presentan dos textos. El primero versa sobre una mujer de Armenia que estudió muchos años alemán y viajará a Alemania. También se refiere a conseguir un trabajo allí. Se trabaja con preguntas para la comprensión del texto, compara dos historias y los motivos por los que las personas viajan a Alemania. El segundo, sobre una mujer de Bosnia que emigró a Austria. Se relata su experiencia de llegar sin trabajo, sin familia y amigos, y sin saber alemán; y cómo se adaptó. También es comprensión lectora y preguntas al respecto sobre qué necesitaba y cómo se sentía.

En el capítulo 10 encontramos una entrevista a un inmigrante de Ghana, que vive en Alemania y es parte de un equipo de fútbol. Luego, hay actividades de lectocomprensión y gramática.

En la sección “A2B1” del libro, se presenta una actividad en la que se solicita la descripción de un inmigrante checo que reside en Alemania. Es un ejercicio de redacción de textos en los que describen personas. Hay dos personas para describir, con sus respectivas fotos y algunos datos informativos para realizar las descripciones. Una de las personas a describir es checa y reside en Hamburgo, Alemania.

Studio d A1 – Cornelsen – 2005

En la unidad 2 y en la sección “Station 1” (págs. 36 y 75) se presentan cuatro textos sobre extranjeros de nacionalidades diferentes, en los que cuentan dónde viven, sus estudios y un poco de su experiencia en Alemania. Las actividades relacionadas a estos textos son de comprensión lectora como ser un cuestionario y ejercicios del tipo verdadero o falso.

Studio d A2 – Cornelsen – 2006

En la unidad 1 y su correspondiente apartado de ejercicios (págs. 8, 9 y 16) encontramos biografías cortas de extranjeros seguidas de preguntas de comprensión.

En la sección “Station 1” (pág. 52) encontramos un texto sobre una extranjera que vive en Rusia y describe sus estudios y trabajos. Se plantean preguntas y actividades con el fin de enseñar el tiempo verbal “Perfekt”.

Segundo periodo

En cuanto a la frecuencia de aparición del tema migración, observamos una prevalencia de entre el 0% y el 20 %. Presentamos a continuación el análisis de los libros correspondientes a este periodo.

Daf Kompakt A1-B1 – Klett – 2011

Este libro contiene los niveles A1, A2 y B1, pero solo se analizan los dos primeros, como se determinó en un principio.

En la unidad 1 (pág. 15) encontramos un pequeño gráfico en el cual se puede observar la procedencia de los estudiantes extranjeros en Alemania. El objetivo de la actividad relacionada a este gráfico es la enseñanza de los nombres de los diferentes continentes.

En la unidad 7 (pág. 63) encontramos un e-mail en el que un extranjero describe su experiencia viviendo en Berna. Luego hay una actividad del tipo verdadero-falso, otra de producción escrita y ejercicios gramaticales.

En la página 93, correspondiente a la unidad 11, se informa a través de un texto la cantidad de extranjeros que estudian en Alemania, y la cantidad de alemanes que estudian en el extranjero. Dicho texto se encuentra acompañado de una actividad que propone contestar preguntas relacionadas.

Menschen A1.1 – Hueber - 2011

Se presentan dos textos en la unidad 3 (págs. 21 y 23). El primero trata sobre un inmigrante mexicano residente en Alemania, quien presenta a su hermano que vive en Estados Unidos. Las actividades propuestas son corregir oraciones del texto y hablar sobre sí mismo y su familia. El segundo texto describe a la familia de una famosa alemana que vive actualmente en Estados Unidos. Actividades propuestas: completar el árbol genealógico de la actriz y buscar otra persona famosa y repetir la misma tarea para ser expuesta en el aula. Ambos textos introducen el tema: “Das bin ich”.

En la unidad 6 (pág. 37) aparece un texto en el que un adolescente cuenta que sus padres se trasladaron de Corea del Sur a Alemania y se establecieron allí. Este texto propone un cuestionario y ejercicios gramaticales.

Menschen A1.2 – Hueber - 2012

En la unidad 21 (pág. 53) encontramos un texto de un adolescente llamado Adem Yilmaz. No se menciona su procedencia pero se podría inferir que es inmigrante o hijo de inmigrantes, debido a su nombre. La actividad planteada con este texto es de lectocomprensión.

Menschen A2.1 – Hueber - 2013

En la unidad 3 (pág. 21) una adolescente de familia turca residente en Alemania describe su árbol genealógico. Referido a esto se plantean actividades de lecto-comprensión y de escritura.

Menschen A2.2 – Hueber - 2013

En el caso de este manual los textos sobre extranjeros que encontramos tratan sobre turistas en Alemania, o alemanes turistas en otros países. El tema migración no se ve reflejado en ningún texto o actividad de este libro.

Netzwerk A1 - Langenscheidt - 2012

También en este manual los textos sobre extranjeros que podemos identificar tratan no sobre migraciones, sino sobre turismo.

Netzwerk A2 - Klett/Langenscheidt - 2013

En la unidad 4 (pág. 49) encontramos dos textos sobre una ciudadana alemana que estudia en Argentina, y sobre un ruso que estudia en Alemania. Estos relatan sobre sus experiencias y algunas características de los países donde residen. Las actividades relacionadas proponen lectocomprensión, observación de formas gramaticales y composición del texto.

Conclusión

A partir del análisis de todo el corpus del trabajo, podemos afirmar que la frecuencia de aparición del tópico es muy escasa y en algunos casos prácticamente nula. Alrededor del 12% del total de las unidades presenta algún texto o actividad en relación a la temática. Sin embargo, el fenómeno migratorio no aparece como un tópico a desarrollar en ningún manual. Esto se ve reflejado en la inexistencia de unidades bajo el título *Migraciones* o temas relacionados. Si bien se incluyen historias, testimonios y actividades de inmigrantes, reconocemos que se ofrece una perspectiva muy estereotipada, superficial e ínfima sobre estos. El contenido de los manuales no fomenta, a nuestro parecer, el desarrollo de la competencia sociolingüística, en la medida en que no brinda herramientas de reflexión y pensamiento crítico sobre las migraciones entendidas como una dimensión de la cultura. En línea con esta afirmación, consideramos que las tareas que acompañan este pequeño porcentaje de los manuales versan sobre otros contenidos y habilidades (gramática, lectocomprensión, entre otros), dejando el tema *migración* en un segundo plano. Podemos concluir entonces que la temática *migración* no se encuentra como foco central de ninguna unidad.

Además, si observamos el análisis realizado en los dos períodos de tiempo determinados, vemos que los porcentajes son similares, pero si realizamos una observación más minuciosa podemos ver con claridad que la presencia del tema *migración*, o de actividades que puedan referirse a tal, ha ido disminuyendo con la modernización de los libros, es decir, que pareciera tener menos relevancia o importancia en los manuales publicados más recientemente.

Teniendo en cuenta la relevancia que ha adquirido el fenómeno migratorio en los últimos años, consideramos elemental y necesario para la enseñanza de una lengua-cultura extranjera abarcar el tópico en cuestión. Para que los alumnos desarrollen efectivamente las competencias sociolingüística e intercultural que promueve el MCER advertimos que no basta sólo con incorporar este tema, sino que es propicio instar a los alumnos a tener una mirada reflexiva sobre las diversas aristas de la cultura en su totalidad. Hacer visibles estas realidades sociales, así como las diferencias interculturales, podría permitir a los nuevos usuarios de la lengua adquirir una visión más amplia de la cultura.

A partir del análisis y las conclusiones obtenidas, y considerando además nuestra experiencia, nos gustaría proponer algunas actividades concretas.

Si bien es cierto que en los niveles iniciales se pueden presentar dificultades relacionadas a la competencia lingüística, consideramos que se podría trabajar con preguntas disparadoras, gramaticalmente fáciles y que lleven a los alumnos a pensar también sobre sus propios contextos socioculturales.

Las actividades propuestas son:

- ❖ Preguntas que ayuden a incorporar vocabulario referente a países, nacionalidades y gentilicios: *¿Hay extranjeros en tu país? ¿De dónde provienen? ¿Qué idiomas hablan? ¿Por qué vinieron?*
- ❖ Actividades de poslectura que fomenten la reflexión sobre el concepto *migración* o *inmigrante*.
- ❖ Instar a un debate a partir de la pregunta *¿Qué dificultades puede tener un extranjero en relación al idioma, al trabajo, a la interacción con los demás...?* La actividad propuesta puede conducir a los alumnos a desarrollar sentimientos de empatía.
- ❖ Trabajar sobre la representación/imagen del *inmigrante* con actividad oral/escrita, como también de contenido oral y audiovisual.
- ❖ Proporcionar información al aprendiente sobre todos los lugares en el mundo (a parte de Alemania, Austria y Suiza) donde se habla el idioma Alemán. También la existencia de dialectos y variantes del idioma. Las actividades sugeridas son presentaciones básicas en audio. *¿Dónde se habla alemán?" "A parte de Europa ¿En cuál otro continente se habla alemán?*

Es por eso que invitamos a profesionales y autores involucrados en la producción, redacción y edición de material para tal fin a (re)considerar estas cuestiones planteadas. Es, para nosotros, indispensable que se incluya la temática *migración* como una arista más de la cultura. Resultaría interesante y enriquecedor poder analizar el material educativo producido recientemente para los refugiados para poder ver cómo esta realidad que los atraviesa se refleja en los manuales. Esto podría abrir puertas a futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas extranjeras: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Martínez, J. (2011). Matices en lenguas extranjeras. Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Bdigital Portal de Revistas UN*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54956>
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En: A. Sanz Cabrerizo (coord.). *Interculturales/Transliteraturas* (pp. 153-278) Madrid: Arco Libros.
- Ruiz García, A. (2002). *Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad*. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño.
- Sancho Pascual, M. (2013). Dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, 5 (2), 5-10. Recuperado de <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=113>

GRAMÁTICA DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN SU CONSTITUCIÓN IDENTITARIA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA GLOTOPOLÍTICA

Caribaux, Susana María del Carmen
Facultad de Lenguas, UNC
Argentina
smccaribaux@hotmail.com

Resumen

Este trabajo forma parte de la investigación en curso del proyecto titulado “*La Argumentación en Español y en Portugués brasileño. Gramática y Discurso*”. En esta comunicación pretendemos vislumbrar la acción política sobre el lenguaje. Analizamos, en este aspecto, los modelos de articulación del lenguaje y la política. Hacemos una aproximación para la reflexión acerca de las posiciones que fundamentan el concepto de glotopolítica en la investigación sociolingüística actual, para destacar convergencias y divergencias de los discursos que se utilizan para definir lo que determina el nombre de gramática del portugués brasileño. Tomamos como eje de estudio al género textual *prólogo* de diferentes gramáticas descriptivas del portugués hablado y escrito en Brasil. Para ello, indagamos los modos de organización argumentativa presentada en los prólogos, que se presentan respecto de esa gramática descriptiva, la cual explica las lenguas tal como son habladas, además de identificar todas las formas de expresión existentes. Para este análisis tomamos los aportes de tres gramáticas descriptivas del portugués brasileño actual: *Nova gramática do português brasileiro* (2010) de Ataliba Teixeira do Castilho, *Gramática do português brasileiro* (2010) de Mário Alberto Perini, y *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2011) de Marcos Bagno. Nos focalizamos en la interpretación de la utilización y aplicabilidad de la delimitación del objeto de análisis y de su propia diferenciación al respecto de los textos detallados.

En esta oportunidad, profundizamos la indagación bibliográfica sobre políticas lingüísticas y glotopolítica de Arnoux (2000); la de Guespin et J.Marcellesi (1986) con los aportes de José del Valle (2014), y la complementamos con análisis del discurso argumentativo desde el modelo dialogal de Plantin (2005). Nuestra mirada se centra en los trazos que conforman las distintas prácticas comunicacionales, tanto lingüísticas como culturales, y especialmente, educativas que se adoptan en la construcción identitaria del portugués brasileño respecto de sus gramáticas.

Palabras clave: gramática, portugués brasileño, argumentación, glotopolítica

Introducción

El estudio del que se da cuenta se focaliza en la Gramática del Portugués Brasileño (PB), en su importante trayectoria de constitución identitaria, y en esta oportunidad focalizamos nuestro análisis de reflexión desde la glotopolítica. El presente trabajo forma parte de la investigación en curso del proyecto titulado “*La Argumentación en Español y en Portugués brasileño. Gramática y Discurso*”. Pretendemos visualizar la acción política sobre el lenguaje considerando los dos pilares que sirven de base a las políticas lingüísticas: por un lado, la información lingüística y la investigación enmarcadas ambas en un razonamiento de fondo; por otro, los grandes avances en el conocimiento de los cambios lingüísticos. Estos soportes son condicionantes para el crecimiento de las políticas lingüísticas según las justificaciones de Guespin y Marcellesi (1986:5) y señalan el abordaje de las representaciones sociales del lenguaje desde la designada glotopolítica. Respecto de esta disciplina José del Valle (2014: 88) nos refiere que ella viene a aclarar todos los hechos del lenguaje en los cuales la acción de la sociedad recubre la forma de lo político.

[...] en un artículo fundacional, la adopción de un término que confiriera personalidad disciplinaria a un conjunto de proyectos de investigación que, aunque tenían en común el haber articulado lenguaje con la política, no habían sido objeto conjuntamente de un esfuerzo de teorizaciones. (Del Valle, 2014: 89)

La teorización de esta ciencia en las producciones de Arnoux (2000: 25; citado en Del Valle, 2014: 89), refiere a la formación del concepto de glotopolítica procedente de la relación Política y planificación lingüística. Análogo con el uso público del lenguaje y dependiendo del Estado. Supuesto que fueron producidos a partir de la década del cincuenta y se desarrollaron a lo largo de tres corrientes¹. Nos focalizamos con mayor énfasis en la tercera corriente, cuyo objetivo es considerar los procesos políticos y económicos de integración regional, transnacional como redes de interacción que permiten negociar el valor cultural, político y económico de las lenguas en los mercados lingüísticos regionales, nacionales y globales.

En este punto podemos considerar que toda decisión en relación con la gramática del portugués brasileño por parte de la política de la lengua, tendrá en cierta medida consecuencias glotopolíticas. Y bajo estos supuestos es que se sostiene el reclamo de los autores de las nuevas gramáticas para un rol más participativo por parte de los lingüistas para no exportar sino lo mejor de su disciplina y revisar los métodos y conceptos obsoletos, lo cual exige una integración de numerosos conocimientos. José del Valle (2014) afirma: “la glotopolítica toma también distancia con respecto a las teorías del lenguaje que privilegian su función referencial y comunicativa para atender, en aras de la visibilización de su condición política, a sus funciones performativas.”

Complementamos nuestro estudio con el análisis del discurso argumentativo, presente en los textos que detallaremos para nuestro análisis, más adelante, desde el modelo dialogal de Plantin (2005), cuya concepción de argumentación se reconoce desde una situación en la que hay un diálogo de oposiciones con el objetivo de persuadir al lector. Otra cuestión elemental de este modelo es la problematización, a través de la cual se genera una tensión al desarrollar las ideas que conforman opiniones enfrentadas. En este caso, la elección de este enfoque teórico-metodológico nos posibilita la reflexión sobre cómo se construyen las argumentaciones, las posiciones de los autores, ideologías e intereses al definir esa necesidad de una gramática del portugués brasileño.

Ahora bien, en este acercamiento para la reflexión podemos advertir como la sociedad actúa sobre el lenguaje, específicamente como los lingüistas se posicionan para defender los discursos fundantes de la designación de gramática del portugués brasileño.

Por ello, tomamos como eje de estudio al género textual *prólogo* de diferentes gramáticas descriptivas del portugués hablado y escrito en Brasil. En este procedimiento indagamos los modos de organización argumentativa presentada en los prólogos, que se presentan respecto de esa gramática descriptiva, la cual explica las lenguas tal como son habladas, además de identificar todas las formas de expresión existentes. Ella se diferencia de las gramáticas usuales por sus objetivos, puesto que no hay un análisis de los actos de la lengua, aunque sí de la actitud a asumir frente a los estudios gramaticales. Esa postura desemboca en decisiones eminentemente políticas que visan considerar al portugués

¹ La primera corriente surge luego de la segunda Guerra Mundial. Discute la naturaleza de la estandarización y valoriza el concepto de bilingüismo armónico promoviendo la necesidad del conocimiento de las lenguas internacionales. La segunda corriente se da a partir de los años sesenta y critica la corriente anterior. Además, cuestiona el concepto de bilingüismo armónico porque considera que el contacto genera conflicto; por otro lado, reivindica los derechos civiles de las minorías ya que el modelo de organización lingüística anterior perpetúa el colonialismo. La tercera corriente señala, a finales del siglo veinte, la formación de redes de interacción asociadas a los procesos políticos y económicos de la globalización; negocia el valor cultural, político y económico de las lenguas organizadas en lo que llamada de industria lingüística como lo son la enseñanza de lenguas extranjeras, la terminología y la traducción. Conceptos desarrollados por Arnoux (2000).

brasileño como una lengua plena e autónoma. Conviene recordar que a partir del siglo XIX la lengua portuguesa de Brasil comenzó a distanciarse del portugués europeo delimitando un trayecto que impulsó la realización de diferentes gramáticas.

Para este análisis tomamos los aportes de tres gramáticas descriptivas del portugués brasileño actual: *Nova gramática do português brasileiro* (2010) de Ataliba Teixeira do Castilho, *Gramática do português brasileiro* (2010) de Mário Alberto Perini, y *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2011) de Marcos Bagno. Ellas surgen como respuesta al conflicto existente para desarrollar los contenidos desde un punto de vista opuesto a las gramáticas usuales. Al mismo tiempo, plantean un discurso que construye una nueva mirada sobre la forma de hacer gramática. No menos importante es el alcance que estas producciones de gramática descriptiva tienen sobre las prácticas educativas, en lengua materna respecto de la pedagogía. En principio, nuestra propuesta es solo una primera aproximación con respecto a cuáles son las características presentes en este fenómeno ideológico-discursivo que resulta de acción colectiva con el contexto. Observamos además, los aspectos de poder, autoridad y legitimidad que constituyen la propia dinámica del lenguaje.

Centramos nuestra mirada en los fundamentos que estas gramáticas presentan para hablar de un portugués brasileño. Son variadas las perspectivas que dimensionan la lengua en su interrelación con la cultura y la justifican de diferentes maneras.

Partimos con lo expuesto en la introducción orgánica de *Nova gramática do português brasileiro* de Ataliba Castilho (2010). En ella, el autor, nos provee de principios que dan el porqué de una gramática del portugués brasileño. En primera instancia narra brevemente hechos que atraviesan la historia del portugués brasileño y nos coloca frente a tres momentos. De inicio, la denominación de portugués *en el* Brasil de los siglos XVI al XVIII distingue la lengua portuguesa que era traída a Brasil, en ese momento minoritaria y absolutamente lusitana. Luego, en el siglo XIX, se aparta del portugués europeo y se vuelve mayoritaria superando a las lenguas indígenas; progresa entonces el portugués *de* Brasil. Posteriormente, a partir del siglo XX, década de los 80, se elimina la preposición *de* y se comienza a hablar de *portugués brasileño*. Este nuevo apelativo sirve de enunciado para justificar, de alguna manera, la identidad lingüística de los brasileños.

Con base en esta tradición, el autor afirma que la gramática debe ambicionar observar lo que está oculto por detrás de las clasificaciones e identificar los procesos creativos del portugués brasileño, puesto que no debe ser un producto acabado, reiteradas veces colmado de clasificaciones. Si bien es cierto que la gramática provee de algunas teorías para justificarse como materia de investigación lingüística, habla además del objetivo de las buenas gramáticas. Nos dice al respecto que ellas deben descubrir el conocimiento lingüístico almacenado en la mente de los hablantes, tanto del analfabeto como del ilustrado para poder postular la lengua en su dinamismo como un conjunto articulado de procesos. Dentro de esta realidad surge la cuestión que habitualmente revisten las gramáticas: ellas resultan del trabajo aislado y a veces solitario al mismo tiempo cimentado en la lengua literaria. Esta circunstancia debería tomar otro camino, ya que la voz de los investigadores debe ser considerada en vez de ser un trabajo aislado. La gramática debería ser considerada como el análisis colectivo de la propia complejidad que el objeto reviste.

Para começo de conversa, não acho que os escritores trabalham para nos abastecer de regras gramaticais. Eles exploram ao máximo as potencialidades da língua, segundo um projeto estético próprio. Ora, as regularidades que as gramáticas identificam devem fundamentar-se no uso comum da língua, quando conversamos, quando lemos jornais, como cidadãos de uma democracia. Isso não exclui a fruição das obras literárias, mas é uma completa inversão de propósitos fundamentar-nos nelas para descrever uma língua. (Castilho, 2010: 32)

Asimismo, define a las clases de gramática como reguladoras y por veces aburridas, cuyo carácter expositivo desarrolla el llamado “Estilo revelación”. O sea, el profesor, como la voz autorizada en la materia, revela lo que está correcto y lo que está errado en la lengua y

es de este escenario que debe apartarse la gramática. Debe buscar una estrategia expositiva indagatoria dialogal donde coloque al lector en un rol de coautor en la interpretación de los problemas gramaticales. Resuelve trabajar de la siguiente manera.

Para dar conta desse lance meio calvinista, apresentei perguntas e mais perguntas nestas páginas, ao lado de informações sobre o conhecimento disponível e o fornecimento de pistas sobre como achar novas respostas. Para evitar uma aborrecida listagem de opiniões, que poderia obscurecer o objeto, optei por interpretar os resultados obtidos à luz da já mencionada teoria multissistêmica da língua. (Castilho, 2010: 33)

Este material tiene como destinatario a los profesores de enseñanza media, alumnos de cursos superiores, profesores universitarios de Lingüística General y de Lingüística del Portugués Brasileño, y a las personas que se sientan atraídas por el misterio de las lenguas naturales, resume la autor. No obstante, a partir de principios y valiéndose de una convincente metodología, la autor pretende aumentar un ítem más a la larga tradición de las gramáticas de referencia, aunque de ellas se aparte.

Otro de los textos seleccionado corresponde a Mario A. Perini, quién destina la *“Gramática do Português Brasileiro”* (Perini 2010) a estudiantes de gramática cuyo objetivo es, en primer lugar, de naturaleza científica. Perini destaca que en general las personas esperan estudiar gramática como parte de su formación científica. Ellas ansían que estudio de la gramática les provea medios para fortalecer su desempeño en la lengua padrón, especialmente en la escrita y para el imaginario colectivo eso es lo que justifica la presencia de la gramática en las escuelas. Se entiende por lengua padrón como la variedad más prestigiosa escogida para ser enseñada y usada como la lengua oficial. Subraya que el estudio de la lengua y la comunicación humana no son los límites de la gramática; no obstante es un ingrediente fundamental. De hecho, ninguna sociedad humana prescinde de comunicación, ni existe sin una lengua y todas las lenguas tienen gramática.

En esta gramática los objetivos son diferentes acerca de las gramáticas usuales; se focaliza sobre la actitud a asumir frente a los estudios gramaticales. Al mismo tiempo, explica que la gramática no es solo un instrumento para adquirir la lengua escrita, aunque la realidad indica que existe una supuesta utilidad de la gramática como instrumento de adquisición de la lengua padrón escrita. El autor nos formula que estemos o no de acuerdo con estos postulados, estudiar gramática no lleva a nadie a desarrollar sus habilidades de lectura, escritura o habla, ni siquiera su conocimiento práctico de la del portugués padrón escrito. Estima que la gramática debe ser estudiada porque es parte de la formación científica de los alumnos, puesto que es una disciplina científica tal como los es la astronomía, la química, la historia, o la geografía.

Otro de los conflictos que se genera entorno a las gramáticas usuales es la distancia que existe entre los que se enseña en la escuela y lo que las personas realmente usan como hablantes. En la lengua portuguesa la lengua hablada es bastante diferente de la lengua escrita, tanto es así que a ese portugués hablado se le da en general la designación de portugués hablado de Brasil o PB. Este es conocido y usado constantemente por la totalidad de los brasileños, a tal punto que el portugués padrón es privilegio de una pequeña minoría, más escolarizada cuyo uso se restringe a situaciones por veces extrañas y monitoreadas. Para el autor, la distancia existente entre las dos es muy amplia, inclusive mayor de lo que se piensa, lo que justifica de hecho, elaborar una gramática del PB.

Há do que apenas duas, estou simplificando as coisas. Mais creio que as diversas variedades faladas, em conjunto, se opõem nitidamente à variedade padrão escrita, o que nos autoriza a falar do português falado do Brasil como uma entidade linguística razoavelmente coerente. [...] Assim na cantina dizemos, “me dá um quibe aí, “mas na língua escrita isso seria “dê-me um quibe “ note-se que se trata de duas formas de expressão igualmente adequadas, cada qual no seu contexto. Não podemos, portanto, negar a existência dessa língua falada, e pensar que a primeira frase não existe. (Perini, 2010: 19)

Es la hora de asumir esa realidad lingüística, afirma el autor, y su gramática pretende dar un pequeño paso en esa dirección. Su decisión de describir el PB no implica la creencia de que el portugués padrón no deba ser usado, estudiado y enseñado; él es solo una variedad del portugués, hay otras variedades que también son parte de la vida de la sociedad brasileña. Se trata de enfatizar la necesidad de reconocer la variedad que es la más importante en la práctica, y que hasta hoy ha sido poco estudiada.

Estudiar la lengua como ella es está presente en el objetivo de su gramática descriptiva, a la vez que pretende describir como es el PB, no prescribir formas correctas y prohibir formas erradas. Para el autor, lo “correcto” es aquello que ocurre en la lengua. Para hablar del PB, razona la noción de lengua teniendo en cuenta un criterio geográfico y político determinado, específicamente de Brasil. Se detiene a observar la relación existente entre el pueblo que codifica esa lengua dentro de esa determinada nación. Dentro de esos límites se cruzan prejuicios que desencadenan el debate de lo “correcto” y lo “errado”. Pero expone que el lingüista precisa mantener una actitud científica, con atención constante a las realidades de la lengua y con total respeto por ellas y debe valorar las construcciones del PB y reconocerlas como legítimas en la lengua.

Si bien en la lengua escrita puede existir una construcción más pulida, cada cual en su contexto, oral y escrita, las dos coexisten. En su gramática Perini estudia las formas que ocurren en el contexto hablado informal y para graficar tal escenario ejemplifica:

O linguista, cientista da linguagem, observa a língua como ela é, não como algumas pessoas acham que ela **deveria** ser. Condenar uma construção ou uma palavra ocorrente como incorreta é mais ou menos como decretar que é “errado” que aconteçam terremotos (não seria melhor que não acontecessem?). Mas eles acontecem, e um cientista não tem remédio senão reconhecer os fatos. (El énfasis pertenece al autor. Perini, 2010:21)

Esta ilustración realiza una comparación de actitudes cuyo objetivo es estimular el respeto por las realidades de la lengua que le son propias al PB.

Otra característica importante de su gramática, es la incorporación de la necesidad de usar nociones gramaticales nuevas en oposición a las gramáticas usuales. Al mismo tiempo genera un debate en torno a esos conceptos, materia para nada presente en las gramáticas tradicionales. Por ejemplo, “Assim, noções como sintagma nominal, sujeito, função sintática, papel temático, classe de palavras e outras são explicadas com certo detalhe.” (Perini, 2010: 21)

En su argumento plantea que la gramática tradicional olvida conceptos básicos que la vuelven o transforman y cambian en inadecuada, una simple razón que determina la necesidad de sustitución de esos conceptos por otros que no son tan conocidos por el general de las personas. Por eso, el objeto de esta gramática, es llevar al lector a un conocimiento consciente de las estructuras de la lengua, no apenas a la memorización de un conjunto de afirmaciones. Tiene la convicción de que la gramática debe ser una disciplina científica. La gramática no es una descripción completa. Perini comenta al respecto:

Em geral se entende, implicitamente, que as gramáticas usuais oferecem uma descrição completa da estrutura da língua. Aliás, isso ajuda a explicar o fato de que elas não variam conforme passa o tempo: a lista de tópicos é mais ou menos a mesma nas gramáticas de 1949 e nas de 2009. Desse modo, os estudos gramaticais tradicionais tendem a passar a imagem de uma disciplina basicamente “pronta”, com no máximo alguns pontos ainda controversos a acertar. (Perini, 2010: 22)

Lo innegable es que la lingüística es una ciencia viva y en pleno crecimiento, no un conjunto de técnicas establecidas hace algún tiempo y que solo hay que aplicar. No existe una gramática completa y definitiva de ninguna lengua, en este sentido ninguna descripción gramatical puede tener la pretensión de ser completa o definitiva. Por esta razón aún no hay ningún final a la vista. Perini crítica la Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), pues considera que no responde a la descripción del PB, por poseer un carácter asistemático y carente de riqueza conceptual. De cierta manera, se asemeja más a

un compromiso político, llevando en cuenta inclusive los intereses inmediatos de la enseñanza, que del resultado de investigaciones lingüísticas. Denuncia la insuficiencia de la gramática tradicional y de la NGB para describir el PB que vale también para la descripción del portugués padrón escrito. Son llenas de inadecuaciones extremadamente serias y además de eso, son tomadas como ley en la enseñanza escolar. Para el autor, su gramática no tiene la pretensión de sustituir a NGB, aunque ha sido interpretada en los últimos cincuenta años como una ley de hecho.

[...] os resultados da pesquisa científica não podem ser objeto de lei; a lei não pode determinar como devem ser estudados, analisados e representados os fenômenos que constituem o objeto da ciência. E, justamente por ser entendida como lei, a NGB teve como efeito imediato a extinção das pesquisas em gramática tradicional e o divórcio entre a pesquisa linguística e o ensino de gramática nas escolas. (Perini, 2010: 24)

Asevera que una nueva gramática es una propuesta, la cual no puede ser apoyada, mucho menos impuesta por ley. Una nomenclatura no es independiente de una teoría, y además no se posee una teoría suficientemente desarrollada para aislar todas las cuestiones de terminología. Insiste que en la ciencia no hay atajos, que el compromiso consiste en asumir las responsabilidades y actitudes de científicos.

Como cuadro teórico el autor escogió por un lado el cuerpo de categorías teóricas de aceptación más o menos general, por lo menos grupos de fenómenos bastante bien definidos. Por otro, él hizo un esfuerzo para incluir información consensual, siempre que pudo. El resultado es una gramática descriptiva, que busca explicitar la lengua realmente utilizada por los hablantes del PB, sin prescribir la lengua ideal que las personas deberían usar. El énfasis de este libro está en la sintaxis y semántica de la oración.

A propósito de los destinatarios el autor subraya que si bien existe una necesidad urgente de gramática actualizada en todos los niveles, el primer paso, fue elaborar una descripción de la lengua en nivel universitario para solo entonces producir material dirigido a la enseñanza media. Ella está destinada a alumnos y profesores de Letras, profesores de lenguas de todos los niveles, personas que ya conocen los rudimentos de la gramática, estudiantes que deben buscar saber por qué se adopta un análisis y no otro. Sacrificó la elegancia a la necesidad de claridad, solución de compromiso tal vez, aunque inevitable dado los objetivos del libro según el parecer del autor. Para concluir señala.

Em vez de eliminar pura e simplesmente o estudo de gramática na escola (com o que estaríamos fechando uma janela), é preciso redefini-la em termos de formação científica. Só assim essa disciplina – parte essencial do estudo da linguagem, o mais importante dos fenômenos sociais – poderá dar sua contribuição à alfabetização científica nossa e de nossos alunos. Falei acima da educação científica como um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa e do respeito aos fatos. A gramática pode ser exatamente isso, no seu campo especial de atuação, que é a estrutura da língua; mas só se adotarmos a perspectiva adequada, vendo-a como mais uma das disciplinas científicas do currículo. (Perini, 2010: 41)

Marcos Bagno, en su libro *“Gramática pedagógica do Português Brasileira”* (2011), sugiere que el aula, además de ocuparse de la lectura y escritura, sea un espacio de reflexión sobre la lengua y el lenguaje. En este sentido, la dinámica enseñanza/aprendizaje se concretaría en el uso y la reflexión. Las actividades serían sobre textos auténticos, orales y escritos; además, estarían regidas por un enfoque semántico-pragmático-discursivo que construya una producción de sentido e interacción social. Es el uso de la lengua que determina la gramática y Bagno lo describe de esta manera.

[...] são os usos frequentes e regulares de determinadas forma linguística que acabam por transformá-la em regra gramatical, assim como são as regras gramaticais as condicionadoras dos usos linguísticos. Dado que só existe língua se existem falantes dessa língua, ou seja, só existe língua em uso, a prática da linguagem como atividade constitutiva da própria natureza humana (natureza cognitiva e sociocultural) é que ditará os rumos da gramática da língua, num processo cíclico e permanente, que só se interrompe quando e se deixarem de existir falantes da língua. (Bagno, 2011: 20)

Al proceso cíclico y permanente muy bien lo define Couto (2000) cuando en sus estudios se refiere a las interrelaciones existentes entre lengua, población y medio ambiente, denominada ecología del lenguaje.

Uno de los razonamientos que Bagno presenta es la necesidad de entender la gramática más allá de una enseñanza explícita, técnica y taxonómica en la educación básica. Por esta razón, el objetivo primordial de sus postulados son los lectores que ejercen el magisterio, profesores en formación o ya formados, que se preparan para la tarea de enseñar. Por lo tanto, esta gramática se distingue de las anteriores en que si bien es descriptiva, no es una descripción detallada y exhaustiva del PB, pero sí expone aquellos conocimientos necesarios para un trabajo destacado y constructivo de la educación lingüística orientado a la práctica docente.

Otra de las observaciones del autor, un tanto más radical, es que el escaso y precioso tiempo que se pasa en la escuela no puede ser desperdiciado con tanta cosa inútil, irrelevante y repleta de inconsistencias teóricas, de errores puros y simples, de absurdos metodológicos. Por otro lado, pone en evidencia una realidad que sucede con frecuencia con los estudiantes de Letras y sus formadores que se enmarcan en una perspectiva investigativa. Al respecto nos aclara:

Muitos estudantes de Letras se queixam de não receber uma sólida formação de doutrina gramatical tradicional em seus cursos. E têm toda razão. Os linguistas filiados a uma perspectiva investigativa e científica frequentemente adotam um discurso pejorativo com relação à gramática tradicional, discurso que muitas vezes beira o preconceito. (Bagno, 2011: 23)

Sin embargo, nos insiste en la necesidad de reconocer que la gramática tradicional fue el resultado de importantes reflexiones de filósofos y filólogos que aportaron importantes descubrimientos fruto de valiosos estudios sobre el funcionamiento del lenguaje humano en general y de las lenguas en particular.

La producción de este libro se origina como una consecuencia de los dos títulos nombrados y trabajados anteriormente en este estudio. Bagno exterioriza que tomó la decisión de elaborar este material después que salieron al mercado brasileño las obras de Castilho y Perini; obras explícitamente enmarcadas en la descripción y el análisis del PB. En primer lugar, porque en el título de esas obras está la denominación de PB, calificativo usado en investigaciones, ya avanzadas, de la realidad lingüística de Brasil; y en segundo lugar, porque rompe con la tradición de comparar el estudio gramatical de la lengua hablada por la mayoría de los brasileños con la lengua de los portugueses.

Esclarece y describe aspectos esenciales de la gramática del PB, ejemplificando todos los usos característicos del portugués brasileño contemporáneo, mientras que acompaña estas informaciones con actividades prácticas para encaminan al aprendiz hacia un conocimiento funcional de la lengua, lo cual lo aparta del portugués padrón. También advierte que dichos aspectos serán tomados con las características de legítimos e indiscutibles, valor que despierta cierto alboroto entre los agentes prescriptivistas purista de la lengua. Al respecto menciona:

O argumento para justificar essa postura é muito simples: esses usos representam mudanças linguísticas já devidamente implantadas no nosso sistema linguístico e, como todas as mudanças desse tipo, são usos incontornáveis, inevitáveis, irremediáveis, inconscientes (porque já perfeitamente integrados à nossa cognição da língua) e irretrocessíveis, pois é sabido que a mudança linguística se faz sempre para adiante, num processo cíclico, mas em forma de um espiral que retorna a fases anteriores, sempre tomando distância, porém, com relações aos pontos já percorridos: [...] (Bagno, 2011: 27)

Lo que el autor describe acerca de la gramática es un discurso teórico próximo a lo controvertido y novedoso pues transforma la visión de hacer gramática y enseñar gramática, lo que es visto por los puristas como una herejía, según Bagno. En realidad no apunta al objetivo de producir un nuevo sentido común respecto de esta práctica. Por esta razón el calificativo de pedagógica que aparece en el título se refiere a que esta gramática

no solo describe sino que también propone un nuevo criterio lingüística para la enseñanza, que sale no del gusto personal del autor sino de una norma ya existente que debe ser legitimada. Habla de una norma “tácita o recalcada”. Este libro describe las principales características del vernáculo general brasileño (VGB), o sea, de los usos que ocurren en todas las variedades, que son señalados como trazos graduales, que además son la columna vertebral del portugués brasileño. Son ellos los que configuran una lengua que es la tercera más hablada de occidente, lengua de una nación que desempeña un papel cada vez más destacado en la geopolítica y en la economía mundial.

Essa nossa gramática que contribuir na criação de um modelo de referência para as práticas sociais de linguagem que exigem maior grau de monitoramento estilístico na fala e na escrita. Pode ser considerada normativa nesse sentido, mas não *prescritiva*, porque os usos descritos aqui e propostos como modelo não necessitam de imposição nem de prescrição, já que pertence à língua falada por todos os brasileiros. (El énfasis pertenece al autor. (Bagno, 2011: 109)

¿Por qué se adopta el término de portugués brasileño para esta gramática? Porque desea alinearse a una denominación que viene siendo ampliamente utilizada en las investigaciones científicas. Y porque es importante percibir que existe una diferencia entre portugués brasileño y portugués de Brasil, una expresión que también ya fue muy usada. Esta preferencia indica un reconocimiento de la especificidad de la lengua brasileña dentro de un grupo mayor de lenguas. Para concluir expresa:

Seja qual for o nome que se dê a ela, no entanto, o que considero mais importante do que qualquer outra coisa é o reconhecimento do PB como uma língua plena, perfeita para atender a todas as necessidades de interação social e de construção da identidade dos cidadãos de uma nação soberana, rica e importante. Temos que estudar e ensinar a nossa língua como base no que ela é aqui e agora, no Brasil do século XXI. (Bagno, 2011: 111)

Conclusión

Es interesante observar como desde las gramáticas se resguarda y fortalece la entidad del PB. Podemos distinguir que la gramática de Castilho le otorga status científico a la percepción de cómo se manifiestan los trazos más profundos y propios de los hablantes del PB, certificando tal identidad. Enfatiza la necesidad del trabajo de los lingüistas no de forma aislada, pues la complejidad del estudio de la lengua requiere un trabajo más inclusivo. Materializa los contenidos a través de un diálogo articulado por dos textos, uno expositivo y otro indagatorio para interpretar y describir al máximo las potencialidades del PB. Mientras que Perinie defiende la autonomía del PB y toma como base estudios descriptivos ya realizados además de los suyos propios. Orienta sus conceptos especialmente a estudiantes universitarios y profesores de Letras cuyo interés por estudiar sintaxis y semántica les es propio. Abarca los fenómenos lingüísticos con la intención de describirlos al máximo y menciona que no es un compendio gramatical para la adquisición de la escritura. Marca la importancia de estudiar la lengua como ella es y el principio dinámico que la caracteriza. Describe de forma pertinente y funcional alejándose del modelo tradicional de las gramáticas prescriptivas. Ya la gramática de Bagno se completa con el concepto de pedagógica. Varios son los momentos en los que el autor se dirige a los docentes para orientarlos sobre cómo hacer en la práctica pedagógica. Consigna que los docentes deben llevar al aprendiz a una reflexión del uso de la lengua sin la obsesión de la clasificación tradicional. Sustenta que la clasificación puede ser presentada aunque no como una finalidad en sí misma; también declara que el docente debería concentrarse en la enseñanza explícita de los usos de la lengua que se dan en el PB. La concepción de lengua y lenguaje particular del autor, Bagno, considera determinados constructos teóricos y rechaza otros rubricando un proyecto epistemológico propio. No separa la descripción histórica de la descripción actual, mejor aún, hace un abordaje de los fenómenos lingüísticos conjugando pasado y presente en la búsqueda más razonable para los hechos y acontecimientos lingüísticos.

Todo este análisis nos permitió observar que los trazos que conforman las distintas prácticas comunicacionales, tanto lingüísticas como culturales, y especialmente educativas, son adoptadas en la construcción identitaria del portugués brasileño. Específicamente respecto de sus gramáticas desde las cuales se define la glotopolítica.

Hay una enorme necesidad de dejar de lado las comparaciones con el portugués europeo, sobre todo en el dominio de la educación lingüística. No hay un parámetro o un destino que el PB deba seguir, es una entidad en sí misma total y exclusivamente de los brasileños. Se percibe una resistencia en las prácticas pedagógicas, pero la realidad es que hay un cambio y ese cambio necesita ser aceptado científicamente. Las gramáticas tradicionales insisten en presentarse como lo único posible y deseable, lo reglamentado. Las nuevas gramáticas descriptivas del PB dan cuenta de la lengua viva que nada tiene que ver con un producto acabado.

No podemos negar que estos conceptos también necesitan ser trabajados y aplicados en nuestro contexto de enseñanza aprendizaje. A modo de reflexión, sería interesante considerar lo que esta nueva ideología lingüística nos ofrece y así aprovecharla también en nuestros ambientes académicos. Tener en cuenta las representaciones sociales acerca de la lengua y del uso de la lengua sin caer en la falta de ver al uso como un desvío es una forma de reconocer la lengua como ella es; para luego describirla y estudiarla. En este sentido los avances que las tres gramáticas descriptivas aportan al PB son sumamente positivos en los cimientos que conforman la identidad de esta lengua.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2000) *“La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”*. Lenguajes: teorías y prácticas. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 95-109.
- Bagno, M. (2011) *“Gramática pedagógica do português brasileiro”* S. Paulo, Parábola, 19-110.
- Castilho, A. (2010) *“Nova gramática do português brasileiro”* S. Paulo, Contexto, 31-33.
- Couto, H. (2000) *“Linguística, Ecologia e Ecolinguística: Contato de Línguas”*, SP. Contexto.
- Marcellesi, J.; Guespin, L. (1986) *“Pour la Glotopolitique» Langage; monográfico La Glotopolitique”* París. Larousse, 5-34.
- Pierini, M. (2010) *“Gramática do português brasileiro”*. S. Paulo, Parábola, 17-45
- Plantin, C. (2005) *“La argumentación. Historia, teorías, perspectivas”*. Traducción de Nora Isabel Muñoz, prólogo de Roberto Marafioti. Buenos Aires, Biblos, 114 páginas. Anclajes, vol. XVI, núm. 2
- Del Valle, J. (2014) *“Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispanica”*. Boletín de Filología, Tomo XLIX Número 2, 87-113.

LA INMIGRACIÓN ILEGAL COMO CONTEXTO PARA COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y ALFABETIZACIÓN CULTURAL APOYADAS POR UN EVEA

González de Gatti, María Marcela
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
marcelagdegatti2013@gmail.com

Schander, Claudia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
claudiasamban@gmail.com

Orta González, Dolores
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
doloresorta@yahoo.com

Resumen

En esta ponencia nos proponemos describir una experiencia áulica desarrollada en el contexto de la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en grupos de alumnos universitarios de niveles postintermedio y avanzado. La experiencia tuvo la meta principal de proveer un marco propicio para el desarrollo del proceso de redacción de un ensayo argumentativo, la consolidación de contenidos léxicos específicos, y el fortalecimiento de una visión del aprendizaje de una lengua extranjera como un tejido de múltiples hebras que abarca no solamente las competencias lingüísticas sino también una competencia cultural. Las prácticas de enseñanza de una lengua extranjera han virado de una comprensión cognitiva de posibles diferencias culturales entre la cultura nativa y la extranjera hacia un énfasis en aspectos emocionales y sociales, que permite superar un entendimiento superficial, apoyado en la señalización de deficiencias de la cultura extranjera y la osificación de estereotipos y prejuicios, para avanzar hacia una cultura de la empatía, sin caer en la idealización de lo extranjero. Uno de los objetivos lingüísticos específicos fue la enseñanza del ensayo argumentativo, basada en el ciclo desarrollado por Feez. Con respecto al segundo objetivo específico, la adquisición de contenidos léxicos, apelamos a la investigación actual que dictamina que la enseñanza explícita tanto de contenidos léxicos como de estrategias de aprendizaje contribuye a incrementar el interés y la motivación del sujeto de aprendizaje por expandir su lexicón y aumentar su *conciencia léxica*, que es vital para el desarrollo de competencias lingüísticas, puesto que niveles superiores de sensibilidad a la elección del léxico empleado incrementa la habilidad de los sujetos para comunicar sus ideas y transformarse en consumidores críticos y sofisticados de los textos que abordan. La experiencia se desarrolló en el marco de la temática vinculada a medidas regulatorias sancionadas por el estado de Arizona, en Estados Unidos, a fin de controlar el flujo inmigratorio ilegal a través de sus fronteras porosas. Las actividades propuestas se llevaron a cabo dentro de una metodología general que hace hincapié en la integración, fortalecida por un componente de aprendizaje mixto/híbrido, de todas las macrohabilidades lingüísticas, la competencia léxica y la conciencia cultural.

Palabras clave: competencia cultural, empatía, andamiaje, conciencia léxica, enfoque tapiz

Introducción

La adquisición de contenidos léxicos específicos y su adecuado despliegue en contextos suficientemente sofisticados, como la redacción de un ensayo argumentativo que exprese una posición personal y se apoye en procesos sólidos de argumentación y el manejo competente de fuentes indirectas de lectura, suele presentar desafíos singulares en contextos de enseñanza y aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en los niveles post-intermedio y avanzado. Las investigaciones llevadas a cabo en el aula por los equipos docentes a los que pertenecen las autoras de este trabajo demuestran que los alumnos en general suelen alcanzar estos niveles con algunas dificultades manifiestas. Por ejemplo, es común el desconocimiento de ciertas herramientas necesarias para la adquisición de contenidos léxicos; predomina la valoración de la fluidez por sobre la precisión, y cuando se privilegia la precisión, en general el énfasis está puesto en la precisión gramatical y no la exactitud léxica, como si no se hubiera desarrollado con plenitud una conciencia léxica. La experiencia áulica que aquí se comparte tuvo en cuenta esta problemática y se desplegó, además, en el marco del desarrollo de una competencia cultural, cuya necesidad surge de la estrecha conexión entre el lenguaje y la cultura, pues el lenguaje es uno de los principales sistemas simbólicos a través de los cuales los sujetos interpretan y dan significado al mundo que los rodea. Como lo han expresado Crawford-Langue y Langue, “[e]studiar una lengua sin estudiar la cultura de los hablantes nativos de esa lengua es una empresa desprovista de vida propia” (citados en Scarcella y Oxford, 1992: 184).¹ Y en un mundo cada vez más globalizado, diverso y atravesado por conflictos de sistemas de valores, la comprensión y la cooperación transculturales se convierten en una clara necesidad. Las secciones que siguen se ocupan de proporcionar un breve marco teórico que da sustento a los tres pilares de la experiencia – es decir, el ciclo de Feez y su relación con la teoría del género, la importancia tanto del desarrollo de una conciencia léxica como la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario, y el fortalecimiento de las competencias comunicativas y culturales. A continuación de ellas, se detalla la experiencia así como los procedimientos y recursos empleados, antes de proceder a algunas reflexiones y conclusiones finales.

El ciclo de Feez en los procesos de aprendizaje de la redacción de un ensayo argumentativo

El marco metodológico en el cual se enseña la escritura en la asignatura en la que se llevó a cabo la experiencia es ecléctico, puesto que los docentes adhieren a la concepción de que un respeto estricto de las pautas que guían una sola orientación hacia la ambiciosa tarea de desarrollar la habilidad de la escritura constituye una abierta simplificación de la complejidad de la situación. Como se expide Hyland (1996), por ejemplo, respecto de la habitual oposición entre una orientación focalizada en el proceso y otra focalizada en el género, el conflicto entre ambas solo puede ser perjudicial para las prácticas áulicas, ya que es más fructífero ver a las dos en una relación de complementariedad mutua (27).

Los enfoques basados en la teoría del género se focalizan en las intenciones comunicacionales y definen los géneros de escritura en términos de sus maneras abstractas pero socialmente reconocidas de utilizar la lengua escrita para un determinado propósito y dirigidas a una audiencia que reconocerá tales propósitos precisamente por sus convenciones en la organización de los mensajes. En general, la teoría del género se vincula con la lingüística sistémica funcional desarrollada por Halliday y con la noción de corte constructivista ligada a Vygotsky de que el aprendizaje se lleva a cabo cuando los aprendices abordan tareas dentro de la zona de desarrollo próximo en interacción con otros sujetos competentes y asistidos por el rol docente de proveer adecuado andamiaje.

Este concepto de andamiaje resulta de particular relevancia en el ciclo de enseñanza y aprendizaje diagramado por Feez (1998), como un posible modelo de secuenciación de las

¹ Todas las traducciones al español a partir de fuentes en inglés son propias.

sucesivas etapas en que se pueden dividir las tareas áulicas para el desarrollo de la escritura. El ciclo consiste en una serie de etapas estrechamente relacionadas que proporcionan el apoyo suficiente para permitir una comprensión crítica de los textos. Las etapas principales son las siguientes: 1) Establecimiento del contexto, que consiste en revelar los propósitos de un determinado género y los contextos en los que se desarrolla; 2) El modelaje, que implica un análisis completo del género para comprender las diversas etapas y componentes principales; 3) La construcción conjunta, es decir, la práctica guiada y apoyada por un docente; 4) La construcción independiente, es decir la escritura autónoma, aunque monitoreada por el docente, cuya tarea de andamiaje se va reduciendo paulatinamente; y 5) La comparación entre las convenciones y componentes del género estudiado con otros géneros y/o contextos. Según Hyland (1996), el modelo “les da a los estudiantes metas claras y un sentido de cómo se interrelacionan la lengua, el contexto, el contenido, el género y el proceso”, y les permite a los docentes “secuenciar las actividades sin restringirlos a un determinado tipo de método o conjunto de tareas” (139). La implementación de este modelo permite contrarrestar los efectos negativos de la polarización que Hyland identifica en la “tensión entre expresión y represión” (22) de los enfoques centrados en el proceso y en el género, respectivamente. En efecto, si bien se prioriza el análisis de modelos de textos “expertos”, nada impide que a medida que se desenvuelve el ciclo, se incorporen estrategias ligadas a la orientación basada en el proceso, tales como la experimentación creativa, la exploración de itinerarios por fuera de las pautas convencionales ortodoxas con las que los estudiantes se están familiarizando, la producción de múltiples borradores y la intercalación de instancias de *feedback* de distinto tipo. El modelo no es incompatible con una visión múltiple de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura que combine los beneficios de los tres enfoques principales sintetizados por Hyland (2002), es decir, los enfoques que examinan los diversos textos en sus elementos formales y discursivos, y que por lo tanto se centran en los productos; los enfoques expresivistas, cognitivistas y situacionales, centrados en los procesos empleados en la creación de textos; y los enfoques que enfatizan el rol de los lectores al considerar la dimensión social de la escritura (5).

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

La conciencia léxica y la enseñanza explícita de estrategias de adquisición de vocabulario

En los últimos años, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la didáctica y producción de materiales, el vocabulario está adquiriendo nueva centralidad a medida que se le reconoce importancia como parámetro de competencia lingüística y como herramienta para un buen desempeño tanto oral como escrito. Como lo sintetiza Wilkins, “[s]in gramática se puede transmitir muy poco, pero sin vocabulario no se puede transmitir nada” (citado en Thornbury, 13, el énfasis pertenece al autor). Según Graves y Watts-Taffe (2000), un programa exitoso de enseñanza de contenidos léxicos debe contemplar, además de los diversos aspectos del conocimiento léxico, oportunidades de aprendizaje tanto incidental como directo, y la instrucción explícita en estrategias de aprendizaje léxico, la posibilidad de desarrollar una “conciencia léxica”, definida como una predisposición hacia la palabra que es tanto cognitiva como afectiva (141). Entre los resultados relevantes del proyecto de investigación titulado “Estrategias de aprendizaje de vocabulario en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés,” avalado y subsidiado por SECyT, llevado a cabo en el bienio 2010-2011, y en el cual participaron las autoras de este trabajo, se encontraba el dato preocupante de que, en general, los alumnos de estos niveles suelen demostrar una comprensión escasa de algunos de los componentes del concepto de “conocimiento léxico”. Nagy y Scott (2000) describen cinco importantes componentes del conocimiento léxico. En primer lugar, es *incrementable*, es decir, se aprenden significados y se profundiza la comprensión de dichos significados con sucesivos encuentros con una palabra meta y una relación activa con ella. Un segundo aspecto se refiere a la *polisemia*, ya que el conocimiento léxico implica el conocimiento de distintos significados para una misma palabra en distintos contextos. El tercer aspecto notado por

Nagy y Scott se refiere a los *diversos tipos* de conocimiento implícito. Esto incluye el uso de palabras en formas orales y escritas, conocimiento sintáctico referido a la gramática y uso de la palabra, comprensión semántica, lo cual implica discernimiento de sinónimos y antónimos, y comprensión morfológica, que se refiere al correcto uso de prefijos y sufijos. Por cuanto no se aprenden las palabras de manera aislada, el cuarto aspecto del conocimiento léxico se refiere a la *relación* que una palabra establece con otras palabras y conceptos. Por último, según Nagy y Scott, el conocimiento léxico varía según el tipo o *categoría gramatical* de una palabra. Estos aspectos coinciden en general con los aspectos del conocimiento léxico que Schmitt (2000) reelabora a partir de Nation, es decir: significado(s) de una palabra; forma escrita; forma oral, comportamiento gramatical; colocaciones; registro; asociaciones y frecuencia (5).

De manera cada vez más frecuente, se considera a la metacognición como un aspecto importante y constitutivo del aprendizaje léxico, ya que una conciencia expandida de la importancia del vocabulario permite al alumno construir e incrementar de manera constante su lexicón (Stahl y Nagy, 2006). Por esta razón, en la experiencia se hizo hincapié tanto en la importancia de desarrollar la conciencia léxica, que es esencial para el crecimiento sostenido del vocabulario, la escritura eficaz y la lectura y la escucha críticas, como en la expansión del abanico de estrategias de aprendizaje manipuladas. Si bien entendemos que el vocabulario se adquiere y expande de manera intencional e incidental, en ambos casos es necesario comprender que el aprendizaje es incremental; por lo tanto, como argumenta Schmitt (2000: 138), “las palabras deben ser encontradas varias veces antes de que puedan ser adquiridas, lo cual torna necesario incorporar la repetición en la médula de los procesos de aprendizaje léxico”. A diferencia de la gramática, que consiste en un número limitado de reglas, el léxico es un sistema abierto e ilimitado. El manejo de dicho sistema, según Laufer y Nation (2012: 163), plantea dificultades de dimensiones *cuantitativas* (cantidad de palabras posibles), *cualitativas* (múltiples niveles estratificados de conocimiento respecto de una palabra) y *situacionales* (desafío de la necesidad de consolidación del conocimiento que pareciera requerir cantidades extraordinarias de *input*, en contraste con las estructuras gramaticales, que se refuerzan de manera constante por su recurrencia). La ejercitación propuesta como parte de la experiencia tuvo el objetivo de suplir las “cantidades extraordinarias de *input*”.

Las competencias comunicativas y culturales en el aprendizaje de ILE en el nivel universitario

Los equipos docentes involucrados adhieren a la *metáfora del tapiz*, desarrollada por Scarcella y Oxford, como modelo de integración de las habilidades lingüísticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. Estos autores trazan una analogía entre dichos procesos y la creación de un tapiz en un telar. Así como el artesano obtiene formas y diseños a partir de hebras multicolores, el aprendizaje de una lengua extranjera implica procesos de desarrollo en los que los sujetos entrelazan diversos hilos, tales como el vocabulario, las estructuras gramaticales y marcadores discursivos para obtener una adecuada competencia en la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la oralidad. Scarcella y Oxford aluden a la “interacción” que se produce entre las características individuales de un estudiante, lo cual incluye sus estilos de aprendizaje y sus niveles y tipos de motivación, y las influencias externas, tales como las prácticas de enseñanza y los materiales de instrucción, para concluir que es “[c]uando tal interacción forma una trama tupida y pareja” que entonces “emerge la competencia comunicativa” (3). Según Scarcella y Oxford, los materiales didácticos creados para la enseñanza y el aprendizaje de ILE basado en un “enfoque tapiz” reúnen ciertas características generales: proporcionan oportunidades para el uso auténtico y comunicacional del lenguaje; se orientan a una amplia gama de estilos de aprendizaje, necesidades, intereses y metas variadas; estimulan la autonomía y son altamente motivadores. Una idea de vital importancia en la implementación de este enfoque es el rol que desempeñan cada uno de

los siguientes factores: la integración de las habilidades; el empleo de lenguaje auténtico y la asistencia docente. La integración de las cuatro macro-habilidades tradicionales, la gramática y el vocabulario se basa en la concepción del lenguaje como un sistema para la construcción de significados, en el cual la intervención sobre cualquiera de los componentes tiene efectos sobre los demás en virtud de su naturaleza relacional, razón por la cual las “hebras” empleadas en la construcción del “tapiz” no deben ser tratadas de manera estanca o aislada sino como parte del todo al que pertenecen. Si bien la meta final es la autonomía del aprendiz, esta última se construye conceptualmente, según Benson (2001:47) como “la capacidad para asumir control sobre el propio aprendizaje”, es decir que la autonomía es, siguiendo a este autor, “una capacidad multidimensional que tomará distintas formas en sujetos diferentes, y aun diferentes formas en el mismo sujeto expuesto a distintos contextos y en diferentes circunstancias”. Precisamente por esa amplitud conceptual, es de crucial importancia no equiparar autonomía con una “abdicación de su responsabilidad por parte del docente” (Little, 1990:7), sino que, por el contrario, en adhesión a este concepto de autonomía, el enfoque tapiz promueve diversos tipos de asistencia y andamiaje, noción de singular relevancia en el contexto del ciclo de Feez que hemos discutido.

Por último, el concepto de cultura, a lo largo del tiempo, ha ido virando según diversos vaivenes epistemológicos y políticos, y, en los últimos tiempos, según Yúdice, las nociones convencionales de cultura han sido vaciadas. La globalización ha determinado que en vez de centrarnos en el *contenido* de la cultura, es decir el modelo de *enaltecimiento*, según Schiller o Arnold, o el de *distinción o jerarquización de clases*, según Bourdieu, o su *antropologización* como estilo de vida integral, según Williams, debamos concentrarnos en la cultura como un *recurso*. Por esta razón, Yúdice (2002: 23) reclama que “la cultura se ha convertido en un pretexto para el progreso sociopolítico y el crecimiento económico”. A pesar de esta transformación conceptual, sin embargo, lo que no varía demasiado es la centralidad de la preocupación por la cultura en la era contemporánea, especialmente cuando, comprendida como un espectro de comportamientos observables y no observables, sus reglas y valores implícitos, así como las interpretaciones y sistemas simbólicos que los individuos utilizan para comprender su sociedad y otras sociedades ajenas (Scarcella y Oxford, 1993: 183), desarrollar estrategias de comprensión de la diferencia se vuelve un imperativo *de rigueur* en la clase de ILE. En este sentido, Moran (2001: 7) sostiene una visión amplia de cultura que la concibe como “un fenómeno vital y dinámico” y es por ello que cuando se cruza la frontera que separa el estilo de vida propio y el estilo del otro cultural, “los desafíos pasan a ser la comunicación, la construcción de relaciones y el logro de tareas en el lenguaje del otro mediante el uso de las reglas de ese otro”. Moran propone un ciclo de aprendizaje cultural que denomina *experiencial* y que comprende una serie de etapas que van desde la adquisición de información cultural – hechos, datos, conocimientos sobre productos, prácticas y perspectivas –; la adquisición de ciertas prácticas culturales, es decir acciones o maneras diferentes de hacer ciertas cosas (etapa en realidad más aplicable a quienes busquen una integración e inserción directas en la cultura extranjera); el desarrollo de una comprensión de perspectivas culturales, o el sistema de creencias, valores y actitudes que tiñen los comportamientos culturales, y que implica la búsqueda de razones que las expliquen o justifiquen; y el autoconocimiento idiosincrático – dicho de otro modo, la confrontación entre la cultura aprendida y la propia, y las elecciones y decisiones – siempre personales – que se adopten en torno a los valores y perspectivas diferentes (15-17). Este ciclo es compatible con el enfoque tapiz que propicia el desarrollo de una conciencia cultural. Scarcella y Oxford describen una escalera creciente de distintos niveles: un nivel de conocimiento de hechos, estereotipos y supuestas deficiencias de la cultura nueva; una comprensión superficial de la cultura, a menudo frustrante; una comprensión profunda, que es indicada por cierto nivel de comprensión de la cultura extranjera a partir de un marco de referencia perteneciente a esta última; y la empatía, que acorta la distancia entre las culturas. Si bien entendemos que tales etapas no pueden medirse con precisión ni deben constituir categorías de rígida demarcación, en

general, acordamos con el énfasis del enfoque en los aspectos sociales y afectivos – es decir, no solamente cognitivos, de las diferencias culturales.

Procedimientos y recursos empleados

Como introducción a la experiencia, los alumnos fueron invitados a analizar tres tiras cómicas basadas en situaciones relacionadas con la inmigración ilegal en Estados Unidos, una de las cuales se refería a la historia de racismo en el estado de Arizona. Los objetivos principales fueron ofrecer una actividad disparadora del tema y conocer el grado de familiaridad de los alumnos con la situación particular de Arizona. La breve actividad demostró que los alumnos conocían la gran permeabilidad de la frontera que separa Estados Unidos de México pero no sospechaban que Arizona tenía problemas aún más graves que Texas y California y desconocían por completo las iniciativas legales que el estado de Arizona había tomado así como las controversias suscitadas en torno a ellas.

La actividad disparadora fue utilizada además para preparar a los alumnos para recibir el contenido de la siguiente actividad que constó de dos etapas. En la primera etapa, los alumnos fueron invitados a mirar tres breves *clips* de video tomados de programas informativos de noticias de la cadena CNN emitidos durante abril de 2010,² época en que fueron presentados los proyectos correspondientes a las leyes SB 1070 y HB 2162, que se cuentan entre las más estrictas leyes con medidas para el control de la inmigración que se hayan presentado en varias décadas. El objetivo perseguido mediante la introducción de estas leyes era identificar, juzgar y deportar inmigrantes ilegales, y, entre otras provisiones, permitía a la policía estatal detener a cualquier sujeto con niveles razonables de sospecha de permanencia no autorizada y convertía en un delito menor la no portación de documentación migratoria. Las leyes suscitaron diversas controversias y quienes las propiciaron recibieron acusaciones de intentar legalizar la discriminación racial. Fueron aprobadas pero después de un recorrido legal complicado. En los *clips* de video participaron en debates espontáneos personajes sumamente involucrados con las medidas legales bajo discusión que representaban posiciones antagónicas, cada una de las cuales era sostenida con vehemencia y con la contundencia de sus argumentaciones. Se trató del Sheriff Joe Arpaio, del condado de Maricopa, de Arizona; el Senador Demócrata por el estado de California Darrell Steinberg; y el Senador Republicano por el estado de Arizona John Kavanaugh. Los alumnos fueron provistos de unas tablas de sencillo diseño para ser completadas mientras realizaban la actividad de escucha. Fundamentalmente debían identificar la posición del orador en cada caso y confeccionar un listado de los principales argumentos de peso encontrados en su discurso. Parte de la actividad también requería anotar y subrayar o encerrar en un círculo al menos 2 (dos) términos o expresiones directamente relevantes al tema que consideraban importante destacar. Una vez finalizada la escucha, los alumnos fueron dispuestos en pares a fin de comparar y discutir oralmente las opiniones de los oradores e intercambiar los registros léxicos. Como la actividad se realizó de a pares, la docente a cargo fue recogiendo los diversos términos y los copió en el pizarrón. Una vez terminada la actividad oral, se hicieron explicaciones y comentarios sobre la relevancia de los términos haciendo hincapié en contextualizarlos y ampliar el rango de discusión más allá del significado, para incluir otros aspectos del conocimiento léxico tales como restricciones estructurales y asociaciones y colocaciones frecuentes.

En la segunda etapa, los alumnos fueron expuestos a un texto escrito en el que se hacía referencia a un nuevo proyecto de ley, publicado en *Fox News online*. En el artículo “Ariz. Lawmaker Targets Citizenship for Kids of Illegal Immigrants” de *Associated Press* se hace referencia a que, en parte movilizado e incentivado por la sanción de las leyes anteriores, el Senador Republicano Russell Pearce propuso un nuevo proyecto de ley para denegar la ciudadanía estadounidense a los hijos de inmigrantes ilegales – los llamados *anchor babies*, o

² Los video clips se encuentran disponibles en las siguientes direcciones: https://www.youtube.com/watch?v=USOUw_ZQ85U (Parte 1); <https://www.youtube.com/watch?v=lSvGBrTFGBE> (Part 2); y <https://www.youtube.com/watch?v=TeooRxe7Zpg>

bebés ancla – porque, supuestamente, el otorgamiento automático de la ciudadanía constituye un fuerte aliciente para la inmigración ilegal. La lectura del artículo fue complementada con la lectura de una serie de mensajes previamente seleccionados en *blogs* destinados a la expresión de ideas y opiniones respecto de las nuevas leyes. Los alumnos se ubicaron en grupos de cuatro o cinco participantes, quienes fueron provistos de dos tipos de materiales. Por cuanto una de las principales acusaciones en contra del proyecto de ley era su flagrante inconstitucionalidad, los alumnos recibieron una copia del texto de la Enmienda Constitucional Catorce de 1868, que claramente explicita que todas las personas nacidas en suelo estadounidense o naturalizadas estadounidenses son ciudadanos de Estados Unidos y del estado donde residen, y que ningún estado podrá promulgar una ley que de manera alguna recorte los privilegios e inmunidades de un ciudadano estadounidense. Recibieron además una ficha con una serie de expresiones para indicar acuerdo o desacuerdo, pedir clarificación sobre un tema, expresar una opinión personal y otras funciones relevantes a fin de que pudieran emplearlas en el curso de la discusión grupal que se originó como consecuencia de la lectura.

En esta instancia de discusión oral, hubo posiciones encontradas pero en una abrumadora mayoría, los participantes opinaron que las leyes eran opresivas, injustas y discriminatorias. La comparación con la situación de inmigrantes legales e ilegales en la República Argentina fue realizada de manera espontánea en todos los grupos. Entre los temas de más frecuente tratamiento figuraron: la presencia de la comunidad peruana en el contexto local de la ciudad de Córdoba y el flujo migratorio de refugiados de guerra o individuos que intentan escapar de condiciones de pobreza extrema o falta de libertad por la opresión de regímenes autoritarios que suele producirse en determinados periodos según las políticas gubernamentales. En cuanto a las actitudes expresadas respecto de la presencia de familias peruanas en el medio local, se articularon algunas quejas referidas a la amenaza que representan ante condiciones de empleo escaso y la falta de exigencias para el ingreso al país por parte del gobierno nacional, lo cual contribuye a aumentar la inseguridad producto del accionar delictivo. En cuatro grupos de alumnos (de un total de nueve), se discutió el tema de los estereotipos y prejuicios y entre las reflexiones más frecuentes que se vertieron figuró la referencia a la dificultad para la percepción de las personas como tales y no como parte de una comunidad monolítica. Es decir, la discusión promovió la introspección por parte de los alumnos sobre sus posibles actitudes prejuiciosas o conductas discriminatorias que ubicó su nivel de competencia cultural, según la escala de Scarcella y Oxford, en algún punto intermedio entre el conocimiento estereotipado del nivel más básico y el conocimiento superficial y frustrante del segundo nivel.

Una vez finalizadas las discusiones grupales, los alumnos recibieron una hoja de tareas con distintos ejercicios de consolidación léxica. Dichos ejercicios incluyeron: 1) Ejercicios de correspondencia entre términos y colocaciones habituales, tales como, por ejemplo, *discriminatory practices* o *religious intolerance*, o términos y sus respectivas definiciones; 2) La señalización del término que no pertenece al grupo, como por ejemplo la palabra *inequality* dentro de un grupo que la aglutina con *xenophobia*, *racism* y *ageism*, los cuales comparten el hecho de ser tipos específicos de discriminación; 3) La elección del término correcto de un par de palabras similares para completar una oración, como por ejemplo, la elección de *bigoted* o *bigotry* para completar la oración *Teach your children to recognize bigoted/bigotry and not be part of it*; y 4) Un ejercicio de formación de palabras consistente en suplir los vacíos en un texto con ítems léxicos formados a partir de una base dada para cada término omitido.

Como la redacción del ensayo se llevaría a cabo a lo largo de un cierto tiempo, se consideró adecuada la propuesta de incentivar a los alumnos a continuar realizando trabajo léxico extra-áulico. A tal fin, se les suministró un breve formulario de retroalimentación de pares con el objeto de que pudieran redactar oraciones propias, preferentemente del tipo autoexplicativo con terminología preseleccionada de sus materiales, y brindar y recibir retroalimentación sobre diversos aspectos de su producción escrita. En efecto, el formulario requería responder las siguientes preguntas: ¿Cree usted que mi oración revela cabalmente que conozco el ítem léxico empleado?, ¿considera que mi oración tiene sentido lógico?, ¿considera que mi oración es gramaticalmente correcta?, ¿he empleado el contenido léxico

en un contexto estilísticamente adecuado?, ¿es mi oración tanto *posible* como *probable*?, ¿pongo énfasis en connotaciones especiales de la palabra empleada?, ¿tiene en cuenta mi oración las colocaciones frecuentes del término?, ¿considera que debería mejorar mi ejemplo?, ¿por qué y de qué manera? y, por último, ¿necesita formular comentarios adicionales que me sean útiles como retroalimentación? Al terminar la actividad, los alumnos recibieron un conjunto de ejercicios variados en los que la terminología preseleccionada podía continuar reciclándose. Entre dichos ejercicios, figuraba un vínculo que los conducía al *Corpus of Contemporary American English* (COCA), accesible desde <http://corpus.byu.edu/coca/>, para que pudieran familiarizarse con esta herramienta.

La siguiente etapa consistió en la preparación para el aprendizaje de las convenciones de un ensayo argumentativo aplicando los principios metodológicos que fueron delineados con anterioridad. La actividad se concentró en las dos primeras etapas del ciclo de Feez. Los alumnos asistieron a una presentación en *PowerPoint* de las principales convenciones del ensayo argumentativo al tiempo que fueron familiarizados con algunos conceptos teóricos específicos, tales como el de proposición, argumento, contraargumento, refutación y concesión. Una vez concluida la presentación, los alumnos se reunieron en grupos pequeños a quienes les fue entregado un sobre. En el interior de este, los alumnos encontraron los párrafos mezclados del ensayo argumentativo “Why Educate the Children of Illegal Immigrants?” de Andrew Knutson, que versa sobre el tema de la educación brindada a hijos de inmigrantes ilegales. El sobre también contenía una tabla simple que los alumnos debían usar para indicar su reconocimiento de las convenciones enseñadas. En la tabla debían consignar si el ensayo contaba con una proposición razonable pero objetable, si empleaba estrategias para captar la atención hacia el tema propuesto, si respetaba una estructura equilibrada, si demostraba reconocimiento de posiciones o puntos de vista divergentes u opuestos a la tesis central y, en el caso de que fueran visiones completamente opuestas, si estas eran refutadas, y finalmente, si había marcadores discursivos para introducir o indicar transiciones hacia los distintos componentes del ensayo. Más aun, en cada caso, se esperaba que los alumnos registraran al menos un ejemplo en la tabla.

La actividad propuesta podía ser completada a través del entorno EVEA, que disponía de materiales de video con explicaciones sobre el ensayo argumentativo. Estos materiales eran en realidad tutoriales de video, ya sea independientes o auspiciados por organizaciones diversas, cuyos contenidos fueron corroborados con anterioridad para garantizar óptimos niveles de calidad y coherencia con la bibliografía de la asignatura. En el Aula Virtual correspondiente, se dispuso una guía de trabajo que no comprometiera un grado deseable de heterarquía en la disposición de los materiales pero que facilitara un recorrido hipertextual productivo para consolidar y enriquecer los conceptos presentados. La puesta en común tuvo lugar de manera presencial con posterioridad en el aula a fin de cerrar las dos primeras etapas del ciclo y comenzar la siguiente.

Conclusión

La actividad demostró que la combinación de metas (léxicas, escriturarias, culturales), recursos y procedimientos, a juzgar por las conductas observables en el aula, resultó estimulante y motivadora. Con posterioridad a la actividad, los alumnos completaron una encuesta valorativa sobre los procedimientos y recursos empleados. Destacamos, entre las conclusiones salientes, a partir de las encuestas y las observaciones realizadas dentro del aula, que los alumnos mostraron una clara preferencia por los recursos audiovisuales por encima de los materiales de lectura, incluidos aquellos a los que podían acceder mediante una computadora; mostraron entusiasmo por el uso del recurso COCA; reconocieron la necesidad de continuar trabajando para la expansión del léxico; y en una gran mayoría, destacaron la importancia del tratamiento de temáticas controversiales para fomentar la discusión y el debate. En la sección de la encuesta destinada a consignar la importancia relativa que los sujetos otorgaron a los distintos componentes de la actividad, los participantes debían responder cuál(es) de los siguientes aspectos era(n) el/los más destacable(s) en términos de crecimiento personal: un nivel incrementado de conciencia

léxica; un espectro más amplio de estrategias de aprendizaje léxico; un aumento en las cuatro habilidades macro-lingüísticas como producto de su integración; un conocimiento competente de los componentes y recursos básicos de un ensayo argumentativo; o un aumento en la competencia cultural. Los resultados que arrojaron las encuestas, revelaron, en contra de las propias predicciones docentes, que el desarrollo de la alfabetización cultural fue el aspecto más valorado, en tanto que el aspecto menos valorado fue el concerniente a las estrategias de aprendizaje léxico. Así, en forma conjunta con el vasto corpus de teoría e investigación disponible para hacer elecciones didácticas en el aula, la experiencia proporcionó información que los docentes pueden emplear para resolver los problemas prácticos que surgen en el aula recurriendo a la teoría, y desde esta regresar nuevamente a la práctica en lo que Nunan (1989: 16) ha denominado “la espiral de constante crecimiento profesional”.

Referencias bibliográficas

- Ariz. lawmaker targets citizenship for kids of illegal immigrants. (2010, Junio 16). *Fox News online* [periodico virtual]. Recuperado de <http://www.foxnews.com/us/2010/06/16/ariz-lawmaker-targets-illegal-immigrant-children.html>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Pearson Education.
- DiVirgilio, L. (2010, June 14). Arizona’s next target: Children of illegals. *UTICA College* [periodico virtual]. Recuperado de http://www.syracuse.com/news/index.ssf/2010/06/arizonas_next_target_children.html
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Graves, M. F., y Watts-Taffe, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. *What research has to say about reading instruction*, 3, 140-65.
- Hyland, K. (1996). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.
- Knutson, A. (S./f.). Why Educate the Children of Illegal Immigrants? [manuscrito no publicado]. Recuperado de [persuasivewriting.pbworks.com /.../Why+educate+the+children+o...](http://persuasivewriting.pbworks.com/.../Why+educate+the+children+o...)
- Laufer, B. and Nation, I. S. P. (2012). Vocabulary. En S. M. Gass and A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 163- 176). New York: Routledge.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. En *Autonomy in language learning*. Ed. I. Gathercole (pp. 7-15). London: CILT.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture. Perspectives in practice*. Scarborough, Canada: Heinle & Heinle.
- Nagy, W. E. y Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds). *Handbook of reading research*. (Vol. III, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.
- Scarcella, R. and Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A y Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow, England: Longman Pearson.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Trad. Gabriela Ventureira, excepto Cap. 7: Desiderio Navarro. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

POLÍTICAS (INTER)CULTURALES EN INDIA Y ESTADOS UNIDOS: MUSULMANES Y NATIVOS

González del Pino, Diana
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
dianagonzalezdelpino@gmail.com

Saldubehere, Ma. Eugenia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
eugesaldubehere@hotmail.com

Resumen

En la era de la globalización en la que el contacto entre pueblos, comunidades e individuos se ha intensificado, resulta necesario desarrollar habilidades que permitan interactuar adecuadamente en este mundo marcado por una creciente diversidad producto de ese contacto entre culturas. Por ello, el desarrollo de competencias interculturales se vuelve necesario para lograr la unidad en la diversidad o incluso para lograr la unidad más allá de la diversidad a través de una participación completa en la infinita riqueza de culturas en el mundo. En este sentido, los gobiernos deben reconocer la importancia del desarrollo de las competencias interculturales en sus pueblos, ya que fortalecen los pueblos y les permiten interactuar con 'otros' culturalmente diferentes en vista a salvar las diferencias, apaciguar los conflictos y establecer las bases de una coexistencia en paz (Unesco 2013).

Este trabajo se propone analizar las medidas tomadas por los gobiernos de India y de Estados Unidos en pos de favorecer la interculturalidad y así lograr la inclusión de minorías respetando la diversidad dentro de sus territorios. Respecto de India, se indagarán las políticas de integración llevadas a cabo por el Ministerio de Asuntos de Minorías de India, que propone la integración en el marco de la diferencia en un país multilingüe, multirracial y multicultural. Se focalizará en la minoría más numerosa, la minoría musulmana de habla urdu. El urdu es la lengua oficial de Pakistán y una de las veintidós lenguas oficiales de India. En India, la población de habla urdu es mayoritariamente musulmana y por eso, en ocasiones, considerada cercana a Pakistán y por lo tanto anti-nacionalista. En este marco, la integración es en ocasiones resistida, tanto por los musulmanes, que no quieren ver afectada su identidad, como por el resto de los indios, que ven a este grupo como una amenaza. Se estudiarán las recomendaciones del Comité Sachar (2006) sobre los lineamientos a seguir en pos de la integración de las minorías en general y la minoría musulmana y se evaluará su implementación y desafíos.

Por otra parte, se analizarán las políticas de integración llevadas adelante por el Gobierno Federal de Estados Unidos. El eje serán los pueblos nativos de Estados Unidos, una minoría colonizada que ha tenido una relación ambigua con los colonizadores euro-americanos desde el primer contacto hasta el presente. En la actualidad, aproximadamente dos millones y medio de nativos viven en Estados Unidos. Un tercio de éstos vive en reservas, mientras que el resto vive en las ciudades. Si bien la cultura indígena todavía se preserva en las reservas, existe una gran preocupación de que sus tradiciones desaparezcan en el marco de la globalización, ya que más y más indígenas están siendo asimilados a la sociedad estadounidense. Por ello, se estudiarán las recomendaciones realizadas por el informe *Indian Nations at Risk Task Force* (1991) y se analizará en qué medida el gobierno federal ha actuado para lograr dichas recomendaciones y alcanzar, luego de siglos de políticas asimilacionistas, la inclusión de los nativos en el territorio de Estados Unidos, respetando su lengua, historia y cultura.

Palabras clave: Estados Unidos, India, interculturalidad

Introducción

Globalización, interculturalidad y competencias interculturales

El fenómeno de la globalización puede definirse y aproximarse desde diversas miradas. Jan Scholte (2005), profesor e investigador de estudios políticos e internacionales, se aproxima a la globalización desde cinco definiciones generales de globalización. La primera es *internacionalización*, desde esta perspectiva, el autor hace referencia al un incremento en las transacciones y la interdependencia entre los países. La segunda es la *liberalización* según la cual la globalización implica el proceso de remoción de restricciones gubernamentales para crear una economía mundial *abierta y sin fronteras*. Una tercera concepción equipara globalización con *universalización*, es decir, el proceso de propagación de diferentes objetos y experiencias a personas en cualquier rincón del mundo. La cuarta definición que explica la globalización es la *occidentalización*, la dinámica según la cual las estructuras sociales de la modernidad se imponen por encima de lo local. Finalmente, la quinta definición es la *detritorialización/supraterritorialidad* que conlleva una reconfiguración del espacio y las transacciones sociales (Scholte, 2005:15-16). Según Scholte, a diferencia de las otras cuatro concepciones anteriores, esta última es la que clarifica la novedad de la globalización haciendo referencia a un cambio en la naturaleza del espacio social, que presumen una continuidad en el carácter subyacente de la geografía social. Al adoptar la concepción de la globalización como *supraterritorialidad*, Scholte argumenta que si bien las conexiones globales tienen antecedentes en los siglos anteriores, estas conexiones se han vuelto un aspecto ubicuo de la vida social desde la década de 1960, sobre todo gracias a los avances en comunicación.

Diversos autores contemplan la globalización como un fenómeno estrechamente ligado a la modernidad. En este sentido, Scholte (2000), siguiendo a Roland Robertson habla de *una fase de germinación* de la globalización entre 1500 y mediados del siglo XIX y *una fase de despegue* desde mediados del siglo XIX hasta 1960, cuando las conexiones globales penetraron la vida social (19). Asimismo, Thomas Friedman, periodista del *The New York Times*, en su obra *La Tierra es Plana* (2008), establece tres etapas en el desarrollo de la globalización: la globalización 1.0. desde el año 1492 al 1800, liderada por los países en proceso globalizador, es decir, imperial; la globalización 2.0. desde el 1800 hasta el 2000, liderada por las empresas multinacionales; y la globalización 3.0. desde el año 2000 hasta nuestros días, liderada por cada individuo vinculado con otros a través de la Internet (19-20).

La interculturalidad siempre ha sido parte de la condición humana pero, como consecuencia de la *detritorialización* del espacio y la creciente comunicación que ha intensificado el contacto entre pueblos, comunidades e individuos, las cuestiones sobre la interculturalidad se han vuelto cruciales. Catherine Walsh (2010), intelectual-activista especializada en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y en asuntos de la decolonialidad, propone tres perspectivas para entender el concepto de interculturalidad: *relacional*, *funcional* y *crítica*. Desde una perspectiva *relacional*, la interculturalidad se refiere al modo más básico y general de encuentro e intercambio entre culturas distintas, dicho encuentro e intercambio pueden darse tanto en condiciones de igualdad como de desigualdad (Walsh, 2010: 77). En este sentido, la interculturalidad sería algo que siempre ha existido como parte de la condición humana. Sin embargo, esta perspectiva encubre o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, opresión y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación.

La segunda perspectiva es la *funcional* y, siguiendo al filósofo peruano Fidel Tubino (2005 en Walsh, 2009: 77), la autora plantea que esta interculturalidad se arraiga en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con el fin de incluir la misma en el interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se

ejerce desde arriba y es *funcional* al sistema existente, no le atañen las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales y tampoco cuestiona las reglas del juego. En este sentido, sería parte de una lógica más bien multicultural en la que el reconocimiento y respeto a la diversidad se cristalizan en una nueva estrategia de dominación (Walsh, 2009: 78). La tercera perspectiva, y a la que adhiere la autora, es una interculturalidad *crítica* que busca la transformación en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que reproducen la diferencia y alienta a la construcción de puentes de relación y articulación (Walsh, 2009: 78). Desde una perspectiva crítica, la interculturalidad no pretende erradicar las diferencias y formar nuevas identidades híbridas, sino que busca propiciar un diálogo entre distintos grupos culturales para así formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar colectivamente en el desarrollo de la sociedad. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como proyecto de transformación y creación. Según la autora, la interculturalidad debiera ser pensada entonces como verbo ya que es una tarea de toda la sociedad que requiere un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (Walsh, 2009: 41).

En su libro *Interculturalidad, Estado y Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. (2009), Walsh define a la interculturalidad como

El contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir, propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de las diferencias culturales y sociales. (41)(El énfasis pertenece al autor)

En este sentido, la interculturalidad no implica simplemente reconocer, descubrir y tolerar al otro, sino que se busca promover procesos de intercambio para formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, igualitaria y plural para confrontar los racismos y las desigualdades.

La UNESCO (2013) define a las competencias interculturales como

Tener los conocimientos pertinentes suficientes sobre las culturas particulares, así como el conocimiento general sobre los tipos de problemas que surgen cuando los miembros de las diferentes culturas interactúan, manteniendo actitudes receptivas que fomenten el establecimiento y mantenimiento de contactos con diversos otros, además de contar con las habilidades necesarias de aprovechar los conocimientos y las actitudes en la interacción con otras personas de diferentes culturas. (16)

Estas competencias permiten valorar las culturas en un marco de igualdad que posibilita lograr la unidad más allá de la diversidad. En este sentido, las competencias interculturales nos ayudan no sólo a entender nuestro propio modo de ver el mundo sino también valorar las perspectivas del/los otro/s, evitando la reproducción de estereotipos, el racismo y la discriminación, tanto fuera como dentro de los diferentes estados.

El presente trabajo se propone analizar la situación de dos minorías diferentes, la musulmana y la nativa, en dos estados diferentes, India y Estados Unidos, con el objetivo de vincular las políticas de integración perseguidas por ambos gobiernos con el marco de la interculturalidad en la globalización. Debido a la fuerza que la aceptación de la diversidad tiene en el mundo globalizado es que ambos gobiernos establecen políticas de inclusión en pos de crear un estado diverso pero integrado. Una vez descritas y analizadas las diferentes políticas y su implementación, nos referiremos a sus éxitos y fracasos en la conclusión. Si bien en el caso de India, se habla de minorías lingüísticas y religiosas, en este trabajo nos focalizaremos en la minoría religiosa musulmana, ya que las minorías religiosas se constituyen desde el estado nacional y el concepto de minoría lingüística se establece en relación a cada uno de los veintinueve estados de India. Por lo tanto preferiremos referirnos la minoría musulmana y no a hablantes de urdu, aunque ambos grupos en algunos estados coincidan.

La minoría musulmana en India: El Reporte del Comité Sachar (2006) y su implementación

India es un país multicultural y multilingüe de gran riqueza económica, cultural y religiosa. Su historia como colonia inglesa comienza durante la *fase de germinación* de la globalización y continúa durante la *fase de despegue*, período en el cual India se vio afectada por las políticas impuestas desde Gran Bretaña, políticas que eran fuertemente modernizadoras y colonizadoras. Finalmente, ya hacia el comienzo de la globalización propiamente dicha, India declara su independencia, pero se mantiene unida a Gran Bretaña como miembro del *Commonwealth*. La influencia modernizadora de Gran Bretaña motivó a que India, aún sin gozar de autonomía política, se constituyera miembro de la Liga de Naciones primero y en uno de los miembros fundadores de la Organización de Naciones Unidas, luego, participando así activamente de la comunidad global.

La independencia y posterior partición de la colonia británica en India en 1947 dio origen a dos países, India y Pakistán, que reunían las mayorías hindú y musulmana respectivamente. Esta decisión conformó a Pakistán como una nación musulmana y a India como una nación secular con un gran número de hinduistas. Hoy, el gobierno de India identifica seis minorías religiosas principales que constituyen el 18,80% de la población según el censo de 2001: los musulmanes, los zoroástricos, los sijis, los cristianos, los budistas y los *jains*, (National Commission for Minorities, s.f.). Dentro de las minorías, los musulmanes son la más numerosa, 13,4% del total, y constituyen una mayoría en el estado de Jammu y Cachemira, que limita al norte con Pakistán, y en el territorio unión de *Lakshadweep* (National Commission for Religious and Linguistic Minorities, 2007). La minoría musulmana es, en ocasiones, relacionada con Pakistán y debido a los conflictos entre hindúes y musulmanes, en oportunidades, asociada con elementos antinacionalistas. Atendiendo a la necesidad de trabajar sobre la discriminación y las desigualdad que se percibía entre las minorías se creó en 1978 el Comité de Minorías, en 1992 la Comisión Nacional de Minorías y en 2006, el Ministerio de Asuntos de Minorías. La misión del Ministerio es “mejorar las condiciones socio-económicas de las comunidades de las minorías a través de acción afirmativa y desarrollo inclusivo” (Ministry of Minority Affairs, 2016). También, India adoptó la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minoría nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas* de 1992 que establecía:

Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas [...] tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo. (Organización de la Naciones Unidas artículo 2, párrafo 1)

Tanto la creación del Comité de Minorías y, luego, del Ministerio de Asuntos de Minorías, como la adopción de la Declaración sobre los derechos de las minorías demuestran el continuo interés del gobierno de India por trabajar en pos de la integración de estos grupos dentro del país. La preocupación por las minorías en general y en especial por la falta de conocimiento real de la situación social, política y educativa de los musulmanes motivó a que en 2005 se encargara al Juez Rajinder Sachar presidir una comisión que elaborara un completo reporte acerca de esto.

El resultado de la cuidadosa investigación fue presentado en noviembre de 2006 bajo el título de *Social, Economic and Educational Status of the Muslim Community of India. A Report*, conocido como *Sachar Committe Report* o el *Reporte del Comité Sachar*, y evidenciaba que la condición de los musulmanes en algunos aspectos era inferior a otras comunidades tradicionalmente consideradas menos privilegiadas. Respecto del empleo, era urgente entre los musulmanes el desarrollo de habilidades necesarias para acceder a la educación y al empleo, la mayoría de los trabajadores musulmanes pertenecían al sector de producción y ventas pero su participación era baja en los sectores profesionales, técnicos, de gestión y administrativos. En general, eran trabajadores informales y con pobres condiciones laborales. Respecto del desarrollo, el 38% de la población urbana y el 27% de la población rural musulmana estaban por debajo de la línea de la pobreza. Los musulmanes estaban radicados, en su mayoría, en zonas con poca infraestructura, lo que resultaba en menor o

ningún acceso a educación y atención médica. En educación, el acceso de los niños musulmanes a la escolaridad era más restringido que el del resto y se detallaba lo siguiente:

1. La tasa de alfabetización de los musulmanes era inferior a la general (59,1% sobre 64,8%).
2. El promedio de años de escolarización era menor al del resto de la población.
3. El 25% de los niños musulmanes entre 6 y 14 años no asistían a la escuela.
4. La mayoría de los niños desaprobaba o no rendía el examen de matriculación.
5. Existían pocas escuelas de nivel secundario en localidades musulmanes y el número de escuelas exclusivas para niñas era reducido.
6. Menos del 4% de los musulmanes mayores de 20 años se habían graduado (en el resto de la población el índice subía al 7%).
7. La falta de alojamiento en las escuelas era un factor limitante, especialmente para las niñas.
8. Los padres musulmanes no rechazaban la educación estatal y no necesariamente preferían enviar sus niños a madarsas. Sin embargo, el acceso de los niños musulmanes a la educación es restringido. (*Statement Laid in Lok Sabha on the Follow-up Action on the Recommendations of the Sachar Committee, 2007*).

El Comité Sachar planeaba setenta y seis recomendaciones para focalizarse en “el desarrollo inclusivo y la incorporación de la comunidad [musulmana] respetando la diversidad” sosteniendo que equidad e igualdad de oportunidades deben ser alcanzadas al mismo tiempo que la percepción de discriminación es eliminada (*Sachar Committee Recommendations, s.f.: 1*). Sobre la situación crítica de los musulmanes en el área de educación especificaba lo siguiente:

1. Cumplir con la obligación de brindar educación gratuita y de calidad a los niños musulmanes hasta los 14 años.
2. Evaluar el contenido de los libros de texto escolares para eliminar valores sociales inapropiados, especialmente intolerancia religiosa.
3. Crear centros comunitarios de estudio para que los niños musulmanes, que en su mayoría viven en espacios de un ambiente, tengan un sitio donde estudiar.
4. Crear nuevas escuelas en áreas de población musulmana.
5. Crear escuelas para niñas y en colegios mixtos, incorporar más docentes mujeres.
6. Analizar la proporción de población de habla urdu para permitirle educarse usando su lengua madre. Para esto es necesario corregir la presencia de docentes sin conocimiento de urdu en escuelas urdu e incorporar y formar docentes de habla urdu, así como también asegurarse de la calidad de los libros de texto y demás elementos que se utilizan en urdu.
7. Promover el desarrollo de habilidades técnicas y tecnológicas en áreas de población musulmana.
8. Desarrollar sistemas de admisión a estudios superiores alternativos que permitan a alumnos de minorías poder ingresar y proveerles alojamiento a costo razonable, tanto a hombres como a mujeres.

9. Incorporar en la formación docente contenidos sobre la importancia de la diversidad y sensibilizar a los docentes sobre las necesidades y las aspiraciones de los musulmanes y otras comunidades marginadas.
10. Considerar las *mardasas* (establecimientos donde se imparte educación religiosa tradicional musulmana) como un complemento de la educación formal estableciendo vínculos entre ellas y la educación formal y equivalencias para permitir el paso a instituciones superiores. Retomar el plan de modernización de *mardasas* en vistas a articular la educación religiosa tradicional con las necesidades actuales.

En otras áreas sugería mayor acceso al crédito, programas para promover otras ocupaciones además del trabajo artesanal, permitir a los musulmanes mayor acceso a los programas sociales y de empleo del gobierno, promocionar el ingreso de musulmanes a puestos de empleo estatal y mejorar las condiciones de vivienda en áreas de población musulmana (*Sachar Committee Recommendations*, s.f.).

De las setenta y seis recomendaciones del Comité Sachar, el gobierno decidió implementar setenta y dos. Para analizar la implementación nos concentraremos principalmente en educación. En un informe del Ministerio de Asuntos de Minorías de diciembre de 2014 se detalla que en el área de educación la recomendación que no fue aceptada fue la del sistema alternativo para el ingreso de minorías a la educación superior. La medida más trascendental fue la de promover el acceso a la educación. Para esto entre 2006 y 2014 se construyeron más de 20.000 escuelas primarias y se crearon 21.486 escuelas primarias y 11.871 escuelas primarias avanzadas. Numerosas escuelas se convirtieron en centros de estudio por las tardes. Respecto de las niñas, algunas de estas escuelas son exclusivas para ellas y se creó un sistema de becas del cual 30% está destinado a mujeres. Se crearon 555 escuelas que proveen alojamiento a los estudiantes y en los que la instrucción durante la primaria avanzada es en urdu. Durante el periodo 2013-2014, el 16.39% de las admisiones para estas escuelas fueron niñas musulmanas. En relación a facilitar el acceso al nivel superior, se crearon 285 *hostels* para dar alojamiento a mujeres durante sus estudios (*Implementation of Sachar Committee Recommendations*, 2014).

Por otra parte, se intentó universalizar la educación secundaria y crear nuevas escuelas secundarias en zonas de población musulmana. También se creó una campaña para concientizar sobre la importancia de la alfabetización y educación primaria y promover la capacitación técnica y vocacional; en el marco del desarrollo vocacional, se crearon 10 centros de capacitación en áreas de mayoría musulmana. Respecto de la formación docente, se crearon centros de capacitación para docentes de todos los niveles en 15 estados con presencia musulmana. A cerca de las *mardasas*, se creó un programa para acercar la tradicional educación religiosa musulmana a la educación formal india. Finalmente, se revisaron los planes de estudio y materiales de estudio del nivel primario y secundario para promover valores como el secularismo, la justicia social y la equidad (*Implementation of Sachar Committee Recommendations*, 2014).

Se podría decir que la implementación del Reporte Sachar en el área de educación ha sido exitosa, no sólo por las medidas mencionadas más arriba, sino también por los datos vertidos en un artículo del *Times of India* que indica que el número de estudiantes de entre 5 y 19 años en India creció un 30% entre 2001 y 2011 y que el grupo que evidenció mayor crecimiento fue la minoría musulmana (Varmal, 2016). Sin embargo, la mejoría en educación es sólo el primer paso hacia la integración por la que India deberá seguir velando a fin de alcanzar el ideal de país multicultural que desea, en el que la integración es resultado del desarrollo inclusivo.

Los Nativos en Estados Unidos: el informe *Indian Nations At Risk Task Force* (1991), sus recomendaciones e implementación

Hoy, el gobierno de Estados Unidos reconoce 567 Naciones Indígenas que componen el 1,5% del total de la población del país. Alrededor de 229 de estas naciones étnica, cultural y lingüísticamente diversas se encuentran en Alaska; el resto, en otros 33 estados (*Bureau of Indian Affairs*, 2016). La Constitución de los Estados Unidos reconoce que las Naciones Indígenas son entidades auto-gobernantes, derecho protegido por tratados, la ley federal y la jurisprudencia y considerado necesario para garantizar la pervivencia de las comunidades nativas.

Luego de generaciones de políticas federales asimilacionistas hacia los nativos, en los años 1970, época del activismo Indígena, se produce un cambio en la política indígena que llevó a la aprobación de la Ley de Educación Indígena en 1972, la Ley de Autodeterminación Indígena y de Ayuda a la Educación en 1975 y Ley de Lenguas Nativas en 1990. Sin embargo, a pesar de este interés hacia la educación indígena, a principio de la década de 1990, el Departamento de Educación consideraba que las tribus Indígenas Norteamericanas y Nativos de Alaska son naciones en peligro.

En marzo de 1990, el Departamento de Educación le encargó a un cuerpo especial liderado por el secretario de educación Lauro F. Cavazos realizar un informe con recomendaciones de acción a ser tomadas por los “consejos de educación, oficiales públicos, gobiernos estatales y locales, el gobierno federal, tribus afectadas, padres, alumnos, y todos aquellos que tengan un interés vital en la educación de los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska” (Charleston y King, 1991: 1). El cuerpo especial recabó testimonios en juntas públicas, audiencias regionales, visitas de campo y en la conferencia anual de la Asociación Nacional de Educación Indígena.

En 1991, se emite el informe titulado *Indian Nations At Risk: An Educational Strategy for Action Final Report*, como parte de un plan nacional que busca mejorar la calidad de la educación para los estudiantes de Estados Unidos. En paralelo con las estrategias que se proponen para todo el país, este informe, que se centra en las necesidades educativas de los Nativos, es un llamado para una transformación completa de la educación que reciben los Nativos que busca mejorar la calidad de las instituciones educativas a las que asisten y así potenciar su desempeño escolar.

De acuerdo con el informe, hay entre 300.000 y 400.000 nativos en edad escolar, de los cuales, un 90% aproximadamente asiste a escuelas públicas, y no a escuelas confinadas en las reservas como cree la mayoría de la sociedad (*Indian Nations at Risk*, 1991: 2). Según este informe, las naciones indígenas están en riesgo como pueblos debido a que las escuelas por un lado han fallado en educar un gran número de estudiantes y adultos nativos, como se evidencia en las altas tasas de abandono y las actitudes negativas hacia la escuela, y por el otro, han desalentado el uso de lenguas nativas, lo que ha llevado a la rápida erosión de la lengua y cultura de los nativos (INAR, 1991: 1). Esto se ha dado, principalmente, como consecuencia del racismo sutil o manifiesto y de un currículo euro-centrista que no logra promover el desarrollo académico, social, cultural ni espiritual entre los estudiantes nativos.

Para darle solución a estos problemas, el informe *Indian Nations At Risk* (1991) recomienda promover el conocimiento y valoración de la lengua y cultura nativas de los alumnos; incorporar sus perspectivas contemporáneas, históricas, y culturales; aumentar el rol de las comunidades tribales en la toma de decisiones educativas a través del fomento del trabajo en equipo entre las instituciones que cuenten con estudiantes nativos y los padres nativos y líderes tribales en el planeamiento y la evaluación de sus programas educativos; y darle a la educación un foco más multicultural que permita apreciar y enriquecerse en la diferencia y desarrollar habilidades que posibiliten la convivencia en la diversidad y así evitar el racismo y la reproducción de estereotipos.

Siguiendo las recomendaciones planteadas por el informe *Indian Nations At Risk* (1991), en agosto de 1998, el Presidente William Clinton emite el Decreto 13096 sobre la Educación de los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska en el que se establece el

compromiso federal de elevar la calidad educativa y reducir la tasa de abandono de los estudiantes nativos de una manera consistente con sus tradiciones y culturas (*Executive Order* 13096, sección 2). Entre sus objetivos, este decreto establece evaluar el rol de las lenguas y culturas nativas en el desarrollo de estrategias educativas que apunten a los estilos de aprendizaje de los nativos y ayudar preservar, revitalizar y usar las lenguas nativas y las tradiciones culturales. Se evidencia entonces, a través de esta medida, la importancia asignada a la recuperación y valoración de la cultura propia, pasos necesarios para intensificar los procesos de aprendizaje y de convivencia pacífica en la diversidad sociedad.

Sin embargo, en 2004, el Presidente George W. Bush firma el Decreto 13336 sobre la Educación de los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska, el cual establece que los estudiantes nativos deben cumplir con los objetivos establecidos en la ley *No Child Left Behind* del año 2001 (*Executive Order* 13336, sección 1). Esta ley ponía énfasis en exámenes estandarizados de lectura y matemáticas, lo que trabaja en contra de los programas educativos con eje en la cultura al poner presión en alcanzar los estándares académicos establecidos por la ley sin observar la diversidad presente en la sociedad. Los nativos perciben y ordenan el mundo de un modo muy distinto de otras culturas, y, como resultado, demuestran sus conocimientos de modos diferentes. Entonces, con este Decreto, las escuelas se alejan del objetivo fijado por el informe *Indian Nations at Risk* de proveer una educación efectiva que tenga en cuenta las diferencias culturales de a los jóvenes nativos y reconozca sus sistemas alternativos de conocimiento. Al no abordar la diversidad, esta ley no promueve la educación para la valoración del otro y tiende hacia la homogenización cultural.

En 2015, el Presidente Barack Obama aprueba la ley *Every Student Succeeds Act*, una medida bipartidista que reemplazaría la controversial ley *No Child Left Behind*. Esta ley representa un compromiso perdurable de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y marca un paso importante hacia un enfoque educativo que mejore la calidad educativa de los nativos en la diversidad. Esta ley, en línea con que recomienda el informe *Indian Nations At Risk* (1991), la ley fomenta un trabajo en conjunto entre los estados y las agencias educativas locales con las tribus u organizaciones tribales para diseñar los programas educativos de modo que mejor sirvan a los pueblos nativos (*Every Student Succeeds Act*, 2015: Título VI, sección 6005). Además, establece que cada tribu podrá desarrollar su sistema de estándares y evaluaciones, para poder estimar mejor el desempeño de los estudiantes (ESSA, 2015: Título VI, sección 6133). Asimismo, la ley prevé la creación de programas de inmersión en escuelas públicas. La intención de estos programas es ayudar a los pueblos nativos a usar, practicar, mantener y revitalizar sus lenguas y culturas y de este modo mejorar las oportunidades y resultados educativos de las comunidades nativas (ESSA, 2015: Título VI, sección 6133). Siguiendo esta línea, la ley también alienta la contratación de profesores nativos para la enseñanza de lenguas nativas, medida crucial para mantener la riqueza de identidades culturales por generaciones (ESSA, 2015: Título VI, sección 6304). Si bien es muy pronto para analizar el impacto de esta ley sobre la educación de las comunidades nativas, su éxito dependerá de cómo se implemente. Por ahora, darle importancia a las lenguas y culturas nativas en políticas educativas es un paso importante para la continuación y el futuro de los pueblos indígenas y su cultura.

Se podría concluir que la implementación de las recomendaciones del informe *Indian Nations at Risk Task Force* (1991) ha sido un éxito, no sólo por las medidas federales tomadas por los Presidentes William Clinton y Barack Obama, sino también por los datos vertidos por el Centro Nacional para Estadísticas de la Educación de Estados Unidos que indica, por ejemplo, que el número de estudiantes matriculados en instituciones oficiales creció casi un 40% entre 1991 y 2006 (*National Center for Education Statistics*, 2008). No obstante, los Indígenas Norteamericanos y Nativos de Alaska logran el nivel de educación más bajo que cualquier otro grupo étnico en los Estados Unidos. Estos resultados son producto de un sistema educativo que por años estuvo diseñado para suprimir las identidades nativas sorteando el desarrollo académico y cultural entre los estudiantes

nativos. Se espera, entonces, que el nuevo rol que tienen las lenguas y culturas nativas en las políticas de Estados Unidos sea un gran paso de un proyecto de construcción de una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.

Conclusión

Después de analizar las provisiones del *Reporte del Comité Sachar* (2006) y su implementación en el área de educación en el marco de India y el informe *Indian Nations at Risk Task Force* (1991) su implementación en Estados Unidos queremos detenernos a estudiar su relación con la interculturalidad en el marco de la globalización.

Si bien ambos gobiernos tomaron medidas en vistas a garantizar el acceso a la educación en un ámbito de respeto por la diversidad, promoviendo el aprendizaje de la lengua madre a través de la selección de docentes que la hablen, por ejemplo, existen diferencias en los logros alcanzados por cada uno de los gobiernos. En el caso de India, la puesta en marcha de las recomendaciones del Comité Sachar ha permitido a una mayor parte de la población musulmana acceder a la educación y, de esta forma, integrarse en la sociedad india. Sin embargo, la alfabetización es el primer paso hacia el desarrollo inclusivo y la equidad, dado que el acceso a la educación es condición indispensable para la participación en la sociedad india como tal. Según la categorización de Walsh (2010) estaríamos hablando del paso de una interculturalidad *relacional*, en la que los musulmanes era el grupo discriminado y carente de derechos, a una interculturalidad *funcional*, en la que se los reconoce y respeta a fin de poder ser incluidos y participar en la construcción de una India multicultural.

Por otra parte, el caso de los nativos en Estados Unidos evidencia, tanto en el informe de 1991 como en la legislación posteriormente sancionada, que el gobierno federal se propuso proveer el acceso a la educación y promover la multiculturalidad, es decir, en la inclusión de los nativos como un grupo culturalmente diferente en la estructura de la sociedad estadounidense. Desde esta perspectiva, podríamos referirnos nuevamente a la interculturalidad *funcional* de Walsh (2010) en la que esta integración de los nativos le es útil al gobierno federal en pos de construir un estado donde los variados grupos étnicos y culturales están integrados.

La UNESCO nos recuerda que “la alfabetización cultural es una herramienta clave para el mundo de hoy” y que “Las competencias interculturales apuntan a liberar a las personas de su lógica propia e idioma cultural para poder relacionarse con otros y escuchar sus ideas” (2013: 5). En línea también con Walsh (2010) tanto India como Estados Unidos deben continuar trabajando las políticas de integración de las minorías, específicamente los musulmanes y nativos, a fin de permitir que a través de la educación se adquieran habilidades interculturales que permitan a su población no solo integrar a los grupos diversos y a estos grupos diversos ser integrados, sino también alcanzar una interculturalidad *crítica*, que propicie un diálogo efectivo para trabajar colectivamente en la transformación de la sociedad. En el mundo globalizado, el objetivo final es la unidad en la diversidad y se alcanzará con respeto y reconocimiento a las minorías, integración y diálogo intercultural.

Referencias bibliográficas

- Bureau of Indian Affairs*. (2016). [página web]. Recuperado de <http://www.bia.gov/FAQs/>
- Charleston, G. M., y King, G. L. (1991). *Indian Nations At Risk Task Force: Listen to the People*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Indian Nations At Risk Task Force.
- Every Student Succeeds Act*, S.1177, 114th Cong. (2015). [ley]. Recuperado de http://edworkforce.house.gov/uploadedfiles/every_student_succeeds_act_-_conference_report.pdf

- Executive Order No. 13096, 3 C.F.R. 42681 (1998). [decreto]. Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-1998-08-11/pdf/98-21643.pdf>
- Executive Order No. 13336, 3 C.F.R. (2004). [decreto] Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2004-05-05/pdf/04-10377.pdf>
- Friedman, T. (2008). *La Tierra es Plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Implementation of Sachar Committee Recommendations*. (2014)[reporte]. Recuperado de http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/15PP-SacharCommitteeStatus_0.pdf
- Ministry of Minority Affairs. (2016). "Vision and Mission" [página web]. Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/about-us/vision-and-mission>
- National Center for Education Statistics*. (2008). [página web]. Recuperado de http://nces.ed.gov/pubs2008/nativetrends/ind_6_1.asp
- National Commission for Minorities. (s.f.). "Genesis of the NCM" [página web]. Recuperado de http://ncm.nic.in/Genesis_of_NCM.html
- National Commission for Religious and Linguistic Minorities. (2007). *Report of the National Commission for Religious and Linguistic Minorities* [reporte]. Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/volume-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minoría nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas*.
- Sachar Committee Recommendations*. (s.f.)[documento]. Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/Sachar%20Committee%20Recommendations-English.pdf>
- Scholte, J.A. (2000). *Globalization. A Critical Introduction*. New York: Palgrave.
- Statement Laid in Lok Sabha on the Follow-up Action on the Recommendations of the Sachar Committee*. (2007) [discurso] Recuperado de <http://www.minorityaffairs.gov.in/sites/default/files/LoksabnhaDoc.pdf>
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- Varmal, S. (2016). "Student population rises 30%, Muslims beat national average." *Times of India*. [artículo]. Recuperado de <http://timesofindia.indiatimes.com/india/Student-population-rises-30-Muslims-beat-national-average/articleshow/52680570.cms>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.

LA RESILIENCIA Y LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL COMO FACTORES SUPERADORES CONTRA LA DESIGUALDAD. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

Granata, Ana María
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina.
anagranata2002@yahoo.com

Oliva, Sara Angelina
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina.
sarasiles01@hotmail.com

Resumen

El hombre blanco siempre ha intentado imponerse a los grupos raciales que él consideraba inferiores. Al imponer su fuerza logra subyugar a las minorías e imponer su idioma, gobierno y cultura. Los psicólogos negros decidieron crear su propia asociación como un intento por lograr reconocer sus propios problemas y poder resolverlos desde su óptica y no la del hombre blanco. Este trabajo se propone repensar el concepto de resiliencia en individuos estigmatizados por su raza en contextos de dominación de una considerada como superior; su capacidad de sobreponerse a su desigualdad y erigirse en otra opción superadora a través de la educación. Según Rutter (2006, en Cabanyes Truffino 2010: 146), la resiliencia es el fenómeno por el cual los individuos alcanzan resultados positivos a pesar de que una persona sea sometida a experiencias adversas. Para otros autores, no es una resistencia a la adversidad sino que se refiere a la capacidad de creer y desarrollarse en entornos complicados. Según Vera Poseck (2006: 40), una persona que fue víctima de una situación límite desarrollará una patología, sin embargo, no siempre sucede esto. Nosotras como docentes de lectocomprensión del inglés en nivel universitario del DIFA (Departamento de Idiomas con Fines Académicos) dependiente de la Facultad de Lenguas, UNC, nos proponemos analizar el concepto de resiliencia partiendo del análisis de un texto en inglés de nuestro manual de clase para la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología. El objetivo de trabajar este tipo de textos con nuestros alumnos es concientizarlos sobre el término resiliencia y relacionarlo con sus conocimientos previos sobre este concepto y el de minorías étnicas en los entornos de habla inglesa. La educación multicultural no es solo la inserción de contenidos que tengan como objetivo el respeto de la diversidad cultural sino también un compromiso activo con la comunidad discriminada y debe ser construida en un entorno específico a través del diálogo en el cual las comunidades que han estado históricamente aisladas tengan voz. En este contexto esperamos resaltar la importancia de la educación multicultural como estandarte de igualdad entre los seres humanos.

Palabras claves: resiliencia, psicología, raza, educación, opresión

Introducción:

Los seres humanos estamos capacitados para sobrellevar situaciones difíciles, no todos reaccionan de igual manera ante hechos similares. Las minorías negras fueron catalogadas como inferiores y por ende, eran consideradas como incapaces de determinar su propio destino. El orgullo negro comenzó a surgir para paliar esta inequidad en el acceso a la educación y

asistencia médica. Según Freire (1972: 7), la educación del oprimido, en este caso, la minoría negra, no puede estar a cargo del opresor, en este caso, el blanco. Esto sería un contrasentido ya que el opresor no puede comprender las necesidades del oprimido. Freire habla de una “visión bancaria” de la educación, en la cual el educador dona su saber a los educandos y ellos lo reciben pasivamente. De esta manera, la educación bancaria se convierte en un instrumento de opresión. Freire (1972: 9) afirma que en la psicología del oprimido, el educador no pretende educar sino transformar su mentalidad para que le sirva al opresor, dejando de lado la realidad y necesidad del oprimido.

El artículo sobre el cual nos centraremos en nuestro análisis trata el tema de la lucha de los afroamericanos para imponer sus ideales frente a la dominación ideológica de los blancos. Ésto genera la aparición de la Asociación de Psicólogos Negros en contraposición a la psicología liderada por los llamados Psicólogos Americanos Blancos. En general pensamos y afirmamos con total soltura que una persona que atraviesa una situación difícil y quizás límite va a quedar traumada de por vida y sin muchas posibilidades de salir adelante en forma sana. Todas nuestras suposiciones son eso, suposiciones y en cada caso hay que analizar en forma particular lo que puede ocurrir con un ser humano y su posterior comportamiento ante un evento traumático. La actitud superadora de los docentes en la propuesta de la educación multicultural abre un nuevo camino para las comunidades discriminadas.

Marco teórico:

El racismo para Fanon (2011: 2), fue una infamia de la ideología de la colonización francesa tal cual era. Él había sido educado en una gran ciudad. Se dio cuenta de que no era un sujeto negro colonizado que estaba al servicio de los colonizadores blancos. Él se mostraba tal cual era bajo las normas europeas, rechazaba la opresión, el dolor y el sufrimiento. Sus trabajos se centraron en racismo, opresión, género y nacionalismo. También se refirió al tema de las mujeres durante el colonialismo en la revolución argelina de 1959. Su creencia, como la de la mayoría de los intelectuales de esa época, se basaba en la organización patriarcal y en la heterosexualidad, a pesar de tener pensamientos progresivos. Todo lo que Fanon (2011: 4) hizo y luchó se correspondió con un momento histórico. En la actualidad sus creencias están con nosotros, como las nuevas formas de dominación neocolonial. Él estaba en contra del Banco Mundial, y en contra de la hegemonía del mundo occidental. La situación por la que actualmente atraviesan los inmigrantes provenientes de las ex -colonias europeas son los mismos que Fanon (2011: 4) predijo en su momento. Él manifestaba que la lucha entre la igualdad y la justicia económica tenían la base en la opresión racial y la violencia colonial, también decía que el período poscolonial seguiría teniendo los mismos problemas que precipitaron en su momento a la colonización.

Según Freire (1970:7), la educación es diálogo. Para él nadie es analfabeto por una elección personal sino por el entorno donde se desarrolla y vive. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. La educación que propone Freire (1970: 9), es predominantemente problematizadora, esencialmente crítica, implícitamente liberadora. Al plantear al educando- o al plantearse con el educando- el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. No se detiene en el verbo, sino que exige acción. Freire (1970: 10) no postula modelos de adaptación, ni de modernidad de nuestras sociedades. Él postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. No es el objetivo oculto o declarado del educador, si esta pedagogía implica un compromiso fuerte que va de una conciencia crítica a una conciencia política. Es el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que despierta a las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras sociedades actuales. Esa toma de conciencia no es sinónimo de ideologizar o de proponer consignas. La toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales y luego comunitarias a componentes reales de una situación de opresión. Solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre

vive al margen de ella. El autor considera que dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas que a través de una educación haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio.

Según Sleeter (2004: 9), la concepción multicultural de la educación en Estados Unidos nace como resultado de los movimientos sociales de los afroamericanos. Comenzó a sentirse el poder negro en las universidades del país, a partir del sentir de los afroamericanos que se sentían excluidos de las decisiones que se tomaban en diferentes ámbitos de la cultura y enseñanza sin que sus opiniones se tuviesen en cuenta.

Según Cabanyes Truffino (2010: 147) los factores de protección suelen ser primordiales en la construcción de la capacidad de resiliencia; esto implica que los riesgos son menores cuando existe la protección adecuada. Según Rutter (2006: 1) el término resiliencia centra su atención en los mecanismos de supervivencia y en la forma en que el individuo maneja los riesgos externos.

Resiliencia en los Psicólogos Negros

Grotberg (1998, citado en Melillo 2006: 1) concibe a la resiliencia como la habilidad del ser humano para enfrentar a los problemas de la vida, superarlos y volverse positivo por ellas.

Según Melillo (2006: 2), algunos de los pilares de la resiliencia son:

- Autoestima consistente
- Introspección
- Independencia
- Capacidad de relacionarse
- Iniciativa
- Humor
- Creatividad
- Moralidad
- Capacidad de pensamiento crítico

Melillo (2006: 2) expresa que un pilar de la resiliencia es la autoestima y entendemos que ésta se desarrolla a partir del amor y la consideración del niño por parte materna y paterna. En esta relación empieza a engendrarse un espacio constructor de resiliencia en el sujeto. Otro pilar muy importante es la capacidad de pensamiento crítico, que constituye algo así como un retorno del sujeto singular al tejido social en que se rodea el mismo, lo lleva a participar en grupos con una identidad definida, que al principio puede ser de oposición para luego volverse hegemónica. Esta técnica se efectúa a través de sistema conductual de afiliación.

Según Cabanyes Truffino (2010: 147) la resiliencia es lo opuesto a la vulnerabilidad pero contiene los diferentes estratos de la competencia personal (emocional, cognitiva y social). También hay factores culturales y contextuales que nos conducen a la especificidad y singularidad de ser resiliente. Siguiendo a Cabanyes Truffino (2010: 149) y de acuerdo a investigaciones realizadas, hay una asociación entre los hemisferios y la capacidad de resiliencia. El hemisferio derecho está ligado a los eventos negativos y el izquierdo a los positivos. La base genética de la resiliencia está basada en un sustrato neurobiológico que también está relacionado no sólo con algunas características de personalidad sino también con la vulnerabilidad de los estresores a los que los individuos se encuentran expuestos. La resiliencia es parte de un proceso que puede continuar toda la vida y que incluso puede disminuir con el paso del tiempo. El riesgo puede influir en la resiliencia. Las respuestas negativas pueden ser parte de los factores de riesgo que condicionan al sujeto para poder o no resistir eventos adversos. En la década del 1960 surge una conciencia de la fortaleza del hombre negro entre los jóvenes estudiantes y los intelectuales negros. De esta manera surge el poder negro, como ellos lo llamaban. Los nuevos líderes fomentaron el surgimiento de una psicología alternativa que estuvo caracterizada por una conciencia de oposición. Según Pickren y Rutherford (2010: 290), los psicólogos de color en Estados Unidos tuvieron que luchar contra una disciplina que les resultaba hostil. Las

investigaciones se llevaban a cabo con hombres blancos que no estuviesen graduados y con ratas blancas. Sobre esa base elaboraban verdades psicológicas que ellos consideraban universales y de esta forma se ignoraban otras condiciones sociales, culturales y raciales. Amparándose en la ciencia, se trataba de mantener la opresión racial. También en la década del sesenta del siglo pasado, los psicólogos negros se vieron influenciados por el Movimiento de Nacionalismo Negro. Este movimiento puso en práctica programas que impulsaban el orgullo negro. El término negro vino a reemplazar al término “de color” como una forma de referirse a las personas negras que fue aceptada con agrado por los individuos de esta raza. Los psicólogos negros más jóvenes decidieron crear una psicología que se ocupara de las fortalezas de la comunidad afroamericana. La Asociación de Psicólogos Negros culpó a la Asociación de Psicólogos Americanos (APA) de explotar a las comunidades negras ya que se servían de sus investigaciones pero no le otorgaban ningún beneficio a cambio. La psicología negra aparece como una psicología de resiliencia, de fortaleza dentro de la comunidad. En las siguientes convenciones, APA tuvo que aceptar las condiciones impuestas por la Asociación de Psicólogos Negros en el sentido de que cualquier política que pudiese afectar a las comunidades negras debería incluir a los psicólogos negros.

La identidad racial se encuentra relacionada a la salud mental de los afroamericanos. Esta relación se encuentra íntimamente relacionada a la experiencia de discriminación racial a la que la persona negra pudo haber estado expuesta. Según Vera Poseck, Carbelo Baquero y Vecina Jiménez (2006: 40), la Psicología Positiva sostiene que los seres humanos están capacitados para poder sacar lo positivo de las experiencias negativas que pueden sufrir en sus vidas. Las personas resilientes son capaces de atravesar la situación traumatizante sin sufrir un trauma. Las emociones positivas en situaciones adversas resultan sumamente importantes para solucionar los problemas. La persona resiliente puede sostener un equilibrio durante todo el proceso.

Razón de incluir este tipo de texto en el Manual de Lectocomprensión de Inglés para Psicología.

Desde nuestro espacio de trabajo en la facultad de Psicología, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, hemos querido además de enseñar la lectura comprensiva a nuestros alumnos en un idioma extranjero, brindarles una exposición a temas de interés en su carrera. Es así que surge la oportunidad de incluir un texto sobre la lucha de las minorías raciales afroamericanas que debieron enfrentar muchos prejuicios para lograr sus objetivos. El surgimiento de una psicología negra puso en relevancia la necesidad de contemplar otros puntos de vista que no sean los del hombre blanco. En el manual les planteamos diferentes actividades para que el alumno no solamente pueda concentrarse en el idioma extranjero y en la actividades de lectocomprensión sino también en interpretar el pensamiento de los psicólogos negros y su necesidad de que se respeten sus problemas en el ámbito de la psicología. Fomentar el pensamiento crítico en los alumnos universitarios y exponerlos a otras realidades de otros países puede resultar muy provechoso para ellos y para su carrera.

Vygotsky (1979, citado en Carretero, 1999: 28) no consideraba la construcción del aprendizaje en forma individual sino más bien social. Se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. La interacción social favorece el aprendizaje a través de la creación de conflictos cognitivos que producen un cambio conceptual. Es decir, el intercambio de información entre compañeros que poseen distintos niveles de conocimiento provoca un cambio en los esquemas del individuo y finaliza engendrando aprendizaje. Las actividades a desarrollar en esta propuesta tenderán a motivar al alumno a involucrarse no solo en el proceso de lectura sino también en la reflexión consciente, sus conocimientos, sus experiencias y sus puntos de vista.

La lectura se propone como un instrumento para la construcción del conocimiento, como construcción de saberes disciplinares. Esta perspectiva metodológico apunta a que los alumnos interpreten textos originales de su área, que desarrollen actividades con problemas por resolver

y paralelamente que aprendan a establecer relaciones sociales y culturales que acerquen e integren las diversas culturas y problemas sociales que existieron y existen en el mundo actual. Este tipo de actividad propuesta intenta crear un espacio de reflexión, diálogo y participación del estudiante, que deje de ser un objeto de aprendizaje que repite en forma automática la información que recibe y se transforme en un sujeto que procesa información y que construye conocimientos a partir de su inclinación y conocimientos previos, edificando un proceso profundo de reflexión mediante el cual elabora sus propios puntos de vista y criterios. A continuación mostramos el texto sobre el cual trabajaremos.

GUÍA DE CONSOLIDACIÓN (Páginas 155,156,157)

TOWARD AN INCLUSIVE PSYCHOLOGY

In historical perspective, the decade of the 1960s was a critical cultural moment for the future of American psychology. This was when questions about identity, the core of psychology's subject matter, began to crystallize as an object of inquiry and action. The liberalizing of American immigration laws in 1964 opened the gates for many people from Central and South America and Asia to enter the United States. This eventually shattered the old racial dichotomy of Black and White; now racial identity in America became a mosaic of red, yellow, brown, black, and white. The influx of racial diversity led to a struggle to make mainstream American Psychology more receptive to people of color; the critical period was from the mid-1960s to approximately 1980, although the struggle continues in different forms today. In hindsight, it was the activism by ethnic minority psychologists that created the conditions of change within American Psychology. The changes ultimately generated from this period of activism extend far beyond the scope of this chapter or this book and continue in the early 21st century.

The middle decades of the 20th century were marked by the collective actions of colonized peoples around the world to throw off the yoke of European and American oppression. In French Algeria, the psychiatrist-philosopher Frantz Fanon (1925–1961) articulated the ways that the apparatus of the political establishment could imprison the minds of citizens and demonstrated how psychological disciplines often played a role in facilitating the psychopathology of oppression. In South America, the educator–psychologist Paulo Freire (1921–1997) wrote about the processes of psychological and political liberation that occurred when people experienced conscientization, or the development of awareness that leads to transformation on personal and social levels. Both Fanon and Freire had an enduring influence on the development of postcolonial psychologies around the world, including in the United States.

In the 1960s, a new consciousness arose among younger Black students and intellectuals. Inspired by the writings of Fanon, the legacy of Marcus Garvey (1887–1940), and the contemporary work of Malcolm X (1925–1965), a Black Power movement emerged that focused on the strengths and resiliency of the Black community. "Black Pride" and "Black Is Beautiful" became terms to express what was happening in Black communities across the nation and around the world. In using this language, these leaders facilitated the emergence of an alternative or oppositional psychology, marked by an oppositional consciousness.

In the mid- to late 1960s, psychologists of color in the United States encountered a particularly hostile discipline. American psychological science was firmly committed to the practice of asserting "universal" psychological truths based on research with White, primarily male, undergraduates or white rats. Research and practice in psychopathology were undertaken within a medically inspired framework, with an emphasis on assigning defects or illness to internal states while ignoring social, cultural, and class conditions. Along tradition also existed of employing psychological tests, especially intelligence tests, to maintain racial oppression and inequality. All of this was cloaked in the mantle of science.

Conditions of inequality in access to education, health care, and wealth creation through homeownership for people of color made access to many professions and fields of work especially difficult. As documented by Robert V. Guthrie (1932–2005), few Blacks, Latinos, Asians, or American Indians had been admitted to doctoral study in psychology from the beginnings of the field (Guthrie, 1998). Fewer still had earned the doctorate. By the 1960s, however, a small number of Black psychologists, most of whom were still early-career professionals, were influenced by the emergent Black Nationalist movement spurred by the work of Malcolm X and articulated by Kwame Toure

(born Stokely Carmichael, 1941–1998), H. Rap Brown (b. 1943), Huey Newton (1942–1989), and others. "Black Power," "Black Pride," and "Black Is Beautiful" became not only slogans but also programs implemented in Black communities. In fact, the term "Black," to refer to those who were previously given the label "colored" or "Negro" was appropriated as the preferred racial self-designation in this time. In this atmosphere, then, young Black psychologists like Charles Thomas (1926–1990), Robert Green (b. 1933), Reginald Jones (1931–2005), Ed Barnes (b. 1929; death date unknown), Robert Williams (b. 1930), Harold Dent (b. 1928), and Henry Tomes (b. 1932) took it upon themselves to create a psychology predicated upon the strengths and worldview of the African American community.

These young Black psychologists formed the Association of Black Psychologists (ABPs) in 1968 at the annual convention of the APA. It was not the first organization of African American psychologists. In 1938, psychologist members of the American Teachers Association (ATA), an all-Black educational group, formed Division 6, Department of Psychology, to facilitate communication and strengthen their professional identity. Led by prominent African American psychologists such as Herman Canady (1901–1970), Division 6 sent representatives to the Intersociety Constitutional Convention that led to the reorganization of the APA during World War II. However, the ATA's Division 6 was unable to maintain its momentum after the war.

After its founding, ABPs grew into a thriving organization with its own agenda, its own mission, and its own identity. It became the professional organization of choice for many African American psychologists. It developed an extensive publication program that includes the quarterly *Journal of Black Psychology*, the monthly newsletter *Psych Discourse*, the *Association of Black Psychologists Publication Manual*, and the *Sourcebook on the Teaching of Black Psychology*.

In part, a Black psychology was a reaction to the mischaracterizations of Black communities and Black individuals by even well-meaning Whites. For example, Black children were typically cast as culturally deprived, Black families were said to be incomplete and the source of Black pathology. ABPs founder Joseph L. White (b. 1932) commented on this in 1970 for *Ebony* magazine (reprinted in Jones, 1972). This was the first appearance of the term "Black psychology" in print. The following quote gives a sense of the misperception of Black communities by White psychologists and at least one response to these misperceptions by contemporary Black psychologist:

Most psychologists take the liberal point of view which in essence states that Black people are culturally deprived and psychologically maladjusted because the environment in which they were reared as children lacks the necessary early experiences to prepare them for excellence in school, appropriate sex-role behavior, and, generally speaking, achievement within an Anglo middle-class frame of reference. . . . Presumably, if social scientists, psychologists, and educators would stop trying to compensate for the so-called weaknesses of the Black child and try to develop a theory that capitalizes on his strengths, programs could be designed which from the get-go might be more productive and successful.

The Black family represents another arena in which the use of traditional white psychological models leads us to an essentially inappropriate and ungrounded analysis. Maybe people who want to make the Black a case for national action should stop talking about making the Black family into a white family and instead devote their energies into removing the obvious oppression of the Black community which is responsible for us catching 'so much hell.' (White, 1972, pp. 45–46)

However, Black psychology was more than an action to an oppressive White psychology. As articulated by Thomas, Green, White, Williams, and many others, Black psychology was about the strengths and resilience of Black people and Black communities. In journals such as the *Black Scholar*, the *Journal of Black Psychology*, the *Journal of Social Issues*, and several editions of *Black Psychology* (edited by Jones), it became clear that this was not a protest movement with short-term goals. It was the articulation of a worldview informed by sound scholarship and a commitment to community practice. One of the signatures of Black psychology was the emphasis

on community and the strength that the community gives to its members. Communalism is a hallmark of those of African, particularly West African, descent. Black psychology, as it developed, was a psychology of resiliency and strength situated in a sense of community.

Pickren, W. and Rutherford, A. (2010). *A history of modern psychology in context*. New Jersey: John Wiley and Sons Inc.

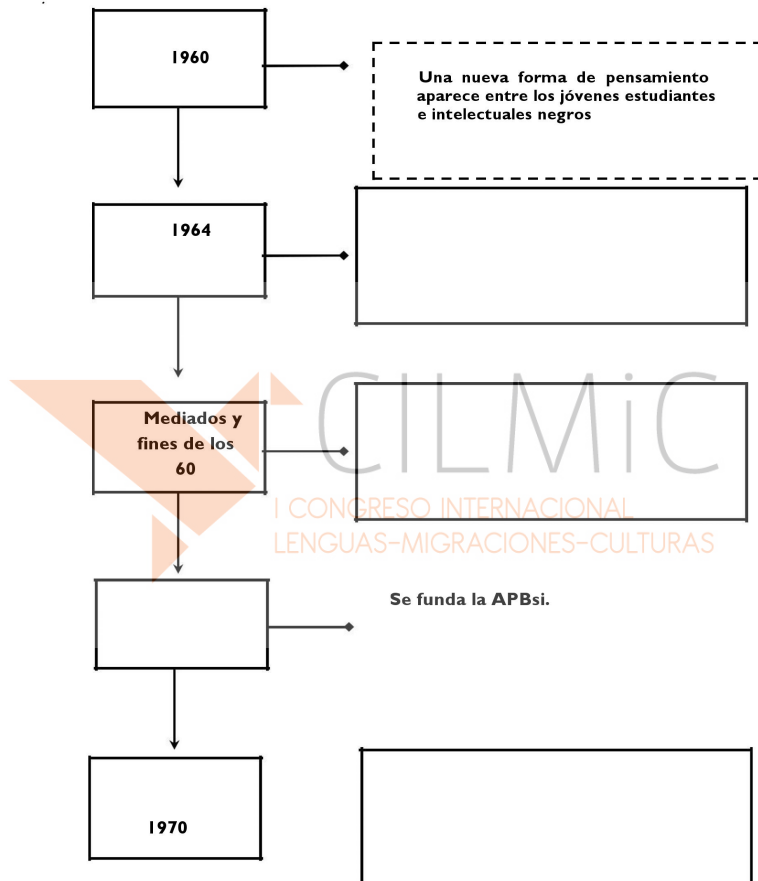
Extraído de: Cardini, M.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Psicología*. Córdoba. Editorial Brujas.

Gráfico 1

Seguidamente los alumnos deberán trabajar con un esquema en el cual deberán consignar los datos requeridos en el mismo con la información extraída del texto.

GUÍA DE CONSOLIDACIÓN (Página 158)

4. Lea el texto nuevamente para completar el siguiente esquema:



Extraído de: Cardini, M.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Psicología*. Córdoba. Editorial Brujas.

Gráfico 2

En la próxima actividad los alumnos realizarán un ejercicio de opciones múltiples para lo cual deberán leer definiciones extraídas del texto y elegir el equivalente correcto en español de las frases resaltadas.



GUÍA DE CONSOLIDACIÓN

ACTIVIDADES SOBRE ELEMENTOS DEL LENGUAJE

5. Lea los siguientes pasajes extraídos de la definición de la página 153. Luego, elija el equivalente en español correcto para cada una de las frases resaltadas:

a. African American psychology is the body of knowledge that is concerned with **the understanding of African American life and culture.**

1. la comprensión de la vida y la cultura afro-americana
2. comprendiendo la vida y la cultura afro-americana
3. la vida y la cultura afro-americana de la comprensión

b. African American psychology recognizes **the commonality of experiences of African people throughout the world** and therefore may be applied with greater or less precision to African people in Africa, Europe, South America, Central America, the Caribbean and North America.

1. las experiencias comunes de las personas africanas de todo el mundo
2. los aspectos en común de las experiencias de las personas africanas en todo el mundo
3. la comunidad africana y sus experiencias en todo el mundo

c. African American psychology focuses on **the mental, physical, psychological and spiritual nature of humanity.**

1. la humanidad de la naturaleza espiritual, psicológica, física y mental
2. la mente, el físico, la psicología y la espiritualidad de la naturaleza humana
3. la naturaleza espiritual, psicológica, física y mental de la humanidad

Extraído de: Cardini, M.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Psicología*. Córdoba, Editorial Brujas.

Gráfico 3

159

En esta ocasión se les solicita a los alumnos que, a través de una cita extraída del texto, respondan unas preguntas en las cuales derivarán las causas consecuencias de las mismas y los nexos lógicos que se han utilizado para conectar estas ideas.

GUÍA DE CONSOLIDACIÓN

10. Lea la siguiente cita extraída del texto para responder las preguntas a continuación.

Most psychologists take the liberal point of view which in essence states that black people are culturally deprived and psychologically maladjusted because the environment in which they were reared as children lacks the necessary early experiences to prepare them for excellence in school, appropriate sex-role behavior, and, generally speaking, achievement within an Anglo middle-class frame of reference...

a. ¿Cuál es la **razón** por la que la mayoría de los psicólogos avalan el punto de vista que sostiene esencialmente que los negros carecen de cultura y son psicológicamente inadaptados?

.....
.....

b. ¿Qué palabra/frase ayudó a ver la relación de **causa-consecuencia** en el fragmento?

.....

c. Esa palabra, ¿introduce una **causa** o una **consecuencia**?

.....

Extraído de: Cardini, M.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Psicología*. Córdoba: Editorial Brujas.

Gráfico 4



Con esta actividad los alumnos no solamente deben leer para comprender y responder preguntas sino también para poder hacer una lectura crítica sobre el tema. Se trata de que el alumno tenga una visión clara de la postura de otra cultura, otra forma de ver la realidad. Desde el punto de vista de la lengua se trabaja con algunos términos que son clave para poder comprender el significado del texto.

La educación multicultural en Estados Unidos

La educación multicultural es una disciplina que aspira a crear igualdad de oportunidades para alumnos de diferentes razas y culturas. Se trabajan los conceptos de igualdad, oportunidad, tolerancia y respeto en la diversidad. Según Sellers, Caldwell, Schmeelk Cone, y Zimmerman (2003: 303), la experiencia de haber sufrido discriminación racial está ligada a la postura que el individuo tenga con respecto a su raza. Los afroamericanos cuya raza es muy importante en su identidad están más propensos a interpretar un evento como discriminatorio que aquellos afroamericanos que no le atribuyen tanta importancia a su raza. Las investigaciones sugieren que ser sujeto de hechos discriminatorios puede tener consecuencias negativas en la salud mental de los afroamericanos. Por esta razón, los psicólogos negros decidieron luchar por lograr imponer su propia identidad en la Asociación Americana de Psicólogos. Ellos sostenían que no era posible que los blancos pudiesen sentir lo que ellos debían sufrir por ser discriminados por su color de piel. Los problemas propios marcados por el estigma de pertenecer a una raza que se

consideraba inferior, los prejuicios que se marcaban con respecto a que los individuos negros no podían llegar a tener acceso a estudios superiores porque su pasado de discriminación y pobreza los había marcado ya como discapacitados. Todo eso llevó a los jóvenes psicólogos negros a luchar por conseguir su lugar en los círculos de psicólogos. Estos jóvenes graduados lucharon intensamente por encontrar su lugar a los fines de poder ayudar a otros jóvenes que se veían dejados de lado por no haber tenido acceso a una educación de privilegio como la que recibían los jóvenes blancos. La falta de oportunidades a nivel educativo produce inequidad entre los seres humanos. Una educación que sólo contempla a individuos blancos, de un buen nivel socio económico deja de lado a muchos individuos que no encajan en ese patrón y que por esa razón se ven privados del acceso a la educación. La continua lucha por lograr alcanzar una buena educación que contemple a todos los seres humanos sin importar su raza o condición es fundamental para que todos los hombres lleguen a una igualdad de oportunidades. Pero dicha igualdad no puede ser alcanzada sino se contemplan las minorías. Una verdadera educación debe contemplar las diferentes culturas que cada minoría posee. Revalorizar el idioma, la cultura propia es parte primordial de una educación multicultural. ¿Qué es exactamente educación multicultural?

Según Sellers (2003: 314) es una educación que contempla la diversidad de culturas presentes en el lugar físico donde se está educando. Es una educación abarcativa, que contempla las mayorías y las minorías y les permite a las minorías conservar su idioma o dialecto, su cultura, sus pensamientos y su orgullo de pertenecer a una minoría. Este tipo de educación posee como valor fundamental el respeto al otro y su valoración como igual y diferente a la vez. El hecho de considerar al otro como igual no implica igualarlo a la mayoría en lo que respecta a cultura sino justamente valorizar la cultura de la minoría e igualarla a la cultura de la mayoría en esa región geográfica. En la sociedad estadounidense el acceso a la educación superior está restringido a la capacidad económica de la familia; por consecuencia el respeto a las minorías, en este caso a la raza negra es fundamental para garantizar el derecho a la educación universitaria y el respeto a su cultura.

En los Estados Unidos en la década del 1960 dominaba la ideología asimilacionista que consistía en crear un estado nación en el cual una cultura, la Anglosajona o Anglo céltica era la dominante. Se esperaba que los grupos que formaban estas naciones renunciaran a sus culturas e idiomas para ser ciudadanos de Estados Unidos. El objetivo era lograr mantener la identidad nacional y la hegemonía cultural de los grupos dominantes blancos.

Conclusión

Las diferencias que separan a los seres humanos, ya sea raza, cultura, pertenencia a un grupo son barreras que el hombre crea para separarse de otros hombres. Todo lo acontecido en el mundo en los últimos años nos debería hacer reflexionar sobre las barreras que día a día levantamos en nombre del progreso, del país o de las etnias. Todos los seres humanos tenemos características que nos hacen únicos e irrepetibles. Cada persona tiene derecho a luchar por defender sus derechos y a tener igualdad en este mundo tan heterogéneo. Debemos aprender a respetar otras culturas diferentes a la nuestra. Ese respeto debe incluir una aceptación de la diversidad en la curricula de los distintos centros de estudios superiores, un respeto por los grupos étnicos minoritarios, una integración de las culturas minoritarias en concordancia con los distintos grupos que habitan una determinada región. En nuestra opinión, los alumnos deberían aprender a incluir a otros alumnos que tienen una realidad diferente, una cultura diferente y un modo de ver la vida diferente. En nuestro caso, los alumnos pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, se mostraron muy interesados en el tema de la creación de la Asociación de Psicólogos Negros. Ellos pudieron comprender el sentimiento que invadió a los estudiantes y graduados negros que veían que sus problemas y su bagaje cultural no era respetado por los estudiantes y graduados blancos quienes pensaban que la realidad era una sola y pertenecía a la cultura blanca dominante. Nuestra

pequeña contribución a la sensibilización de una realidad de un país cuyo idioma estudiamos es importante para concientizar al alumno de la existencia de otras realidades y de la forma en que, a través de un comportamiento resiliente, los psicólogos negros lograron conquistar su espacio e imponerlo. La resiliencia es un concepto al que deberíamos prestar más atención ya que nos permite sobreponernos a situaciones conflictivas que surgen a lo largo de nuestra vida.

Referencias Bibliográficas

- Cabanyes Truffino, J. (2010) Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. 3 (4) 145-151. [revista virtual]. Universidad Complutense y Clínica Universidad de Navarra. Recuperado de: www.elsevier.es
- Cardini, M.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Psicología*. Córdoba. Editorial Brujas.
- Fanon, F. (2011). *From the Encyclopedia of Literary and Cultural Theory*. Blackwell Publishing. Oxford
- Freire, P. (1970) *La Educación como práctica de la Libertad*. [revista virtual]. 7-9 Recuperado de: <http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf>
- Melillo, A. (2002). Resiliencia. *Revista "Psicoanálisis: ayer y hoy"*- N°1 Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Buenos Aires.1-2
- Pickren, W. and Rutherford A. (2010) *A History of Modern Psychology in Context*. New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Rutter, M. (2006) Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals New York Academy of Sciences*. Recuperado de: www.antonioacasella.eu/dnlaw/RUTTER_Resilience_2006.pdf
- Sellers, R., Caldwell, C., Schmeelk-Cone, K. y Zimmerman, M. (2003). Racial Identity, Racial Discrimination, Perceived Stress, and Psychological Distress among African American Young Adults
- Sleeter, C. (2004). El contexto Político de la Educación Multicultural en los Estados Unidos. *Cuadernos Interculturales*. 2 (3) 9 [revista virtual]. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/26446704
- University of Michigan. *Journal of Health and Social Behavior*. 2003 (43) 2-317
- Vera Poseck, B., Carbelo Vaquero, B. y Vecina Jiménez, M. (2006) La Experiencia Traumática desde la Psicología Positivo: Resiliencia y Crecimiento Postraumático. *Papeles del Psicólogo*. 27 (1) 40-49. [revista virtual]. Universidad de Alcalá y Complutense. Recuperado de: www.cop.es/papeles
- Vygostky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo. En Carretero, M. (1999). *Constructivismo y Educación*. Aique. Buenos Aires.

EL MODO IMPERATIVO COMO FORMA DE DEVOLUCIÓN SOBRE LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

López Casoli, Marina
Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina
mlcuniv@gmail.com

Berardo, Eliana
Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina
elianaberardo@hotmail.com

Resumen

La devolución escrita es una de las formas de devolución o *feedback* más comúnmente utilizadas por los instructores de escritura académica en inglés como lengua extranjera (ILE). Este estudio presenta la primer etapa de una investigación sobre la devolución escrita docente en la clase de escritura en ILE, especialmente el uso del imperativo como estrategia para orientar a los alumnos sobre cómo mejorar sus textos. La segunda etapa consistirá en analizar el impacto que esta modalidad puede tener sobre estudiantes de habla hispana argentinos y determinar si el mismo se relaciona con patrones culturales discursivos propios de la L1 y L2. Para este estudio se analizó un corpus de muestras de devolución escrita en ensayos narrativos de alumnos avanzados del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, siendo todos ellos hablantes nativos de español.

El objetivo de esta primer etapa del estudio fue determinar el grado de efectividad del uso del imperativo para mejorar la escritura en ILE. Para ello, primero se cuantificó la frecuencia de uso de comentarios imperativos del docente en el primer borrador escrito por los alumnos, y luego se estudió el grado de efectividad de los comentarios imperativos, analizando las versiones corregidas de los textos. Por otro lado, se entrevistó a docentes para estudiar sus percepciones sobre la devolución escrita que proveen al alumnado. Los resultados de la primer etapa reflejan que los comentarios imperativos sirven al alumno para mejorar sus textos y que las percepciones docentes no siempre coinciden con los resultados que obtienen de sus alumnos.

Para la segunda etapa, se entrevistará a los alumnos sobre su percepción sobre los comentarios imperativos para determinar el impacto afectivo y cognitivo que el modo imperativo puede tener en ellos. Los resultados de la segunda etapa permitirán considerar el impacto que la cultura puede tener sobre los alumnos a la hora de interpretar las devoluciones, particularmente en un contexto en el que se entrecruzan las percepciones y patrones discursivos de la cultura propia con los de la lengua extranjera.

Palabras clave: devolución escrita, imperativo, feedback, tipos de comentarios, escritura en inglés como lengua extranjera

Introducción

El campo de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) ha sufrido numerosos cambios en las últimas décadas, que fueron el resultado de un cambio de paradigma en la enseñanza de la escritura. Antes de la década de los setenta, la teoría que guiaba la enseñanza era la que veía a la escritura como un producto. Es decir, el proceso de la escritura era lineal, considerando que el autor sabe perfectamente lo que va a escribir antes

de hacerlo y dejando de lado todo aspecto creativo. Se preferían los textos expositivos, dejando de lado cualquier otro texto, y se priorizaba el estilo por sobre cualquier otro aspecto (Hairston, 1982:78).

Durante los años setenta y ochenta, la enseñanza de la escritura comenzó a enfocarse en el trabajo sobre el proceso de escritura de forma holística. Se empezaron a enseñar estrategias para trabajar la creatividad y se enfatizó el aspecto comunicativo de la escritura, teniendo en cuenta el propósito y la audiencia al momento de escribir. A partir de ese entonces, la instrucción de escritura se sirvió de los resultados de la investigación en lingüística y en el mismo proceso de la escritura, tomando también conocimientos de otros campos como la psicología cognitiva (Hairston, 1982:86) y la filosofía constructivista (Burke y Pieterick, 2010:10).

A partir de los años noventa, la enseñanza de la escritura en (ILE) experimenta un cambio de paradigma a través del cual se comienza a visualizar el desarrollo de la escritura ya no como la búsqueda de un producto final sino como un proceso en continuo desarrollo. Como parte de este nuevo paradigma emerge un mayor interés en el área de devolución docente o *feedback* durante el proceso de la escritura.

Este interés en las prácticas de devolución se ha visto ligado a teorías socioculturales de aprendizaje como una práctica social en la cual el alumno adquiere un rol más protagónico sobre su habilidad de la escritura, a través de la cual manifiesta su identidad. De este modo, la práctica de devolución deviene en una forma de ayudar a los alumnos en la negociación del acceso al conocimiento que pone de manifiesto cuestiones de control y dominación del docente y que puede ser percibida como una imposición que anula la voz propia del alumno (Hyland y Hyland, 2006: 2). A partir de la primera década del 2000, investigadores como Burke y Pieterick (2010: 35) observan que la devolución docente es una suerte de contrato a través del cual el docente comenta sobre la escritura de los alumnos, los cuales toman los comentarios como punto de partida de reflexión para mejorar sus producciones escritas.

Las prácticas de devolución docente han sido ampliamente estudiadas, lo cual devino en el debate sobre cuáles son las prácticas más efectivas a lo hora de ayudar a los alumnos a escribir mejor. De este debate surgió el interés por estudiar la devolución desde diferentes ópticas. Una de ellas, tal vez la más conocida en este área, es la liderada por John Truscott y Dana Ferris con respecto a si el docente debe o no corregir los errores de gramática en la escritura de los alumnos de ILE. En diversos estudios, Truscott observa que corregir la gramática es inútil y hasta nocivo (1996, 1999, 2004, 2007). Sus resultados demuestran que corregir este tipo de errores no conduce a que el alumno aprenda gramática de este modo, la cual afirma será aprendida a su tiempo naturalmente por el alumno. Además, agrega que estas correcciones sólo logran que el alumno adopte una postura negativa frente a la escritura. Por el contrario, Ferris sostiene que corregir la gramática es necesario por dos motivos (1997, 1999, 2004). Primero, se evita defraudar a los alumnos, quienes en su mayoría espera que el docente corrija estos errores. Segundo, frecuentemente los alumnos no tienen el conocimiento requerido para realizar correcciones de forma autónoma sin ninguna orientación del docente. Otros investigadores como Bitchener (2008) y Bruton (2009) han contribuido a este debate pero arrojando resultados que no acaban por definir qué enfoque es más efectivo.

Otra rama investigativa ha estudiado la efectividad de la devolución selectiva (la cual puntualiza sólo errores de un tipo en particular, por ejemplo, errores de lengua, o problemas de ideas) contrapuesta a la comprensiva (aquella que resalta todos los tipos errores en un texto). Ellis, Sheen, Murakami y Takashima (2008) concluyeron que no había una diferencia significativa entre proveer devolución comprensiva o selectiva, mientras que otros autores resaltan las ventajas de la devolución selectiva (Sheen, 2007; Bitchener y Knoch, 2009).

Otra dicotomía en este debate es la de la devolución directa (donde el docente resalta el error y ofrece una solución) y la indirecta (donde el docente resalta el error sin ofrecer la solución). Los estudios que han investigado sobre este tema, ofrecen resultados dispares sobre la efectividad de una u otra forma de devolución (Frantzen, 1995; Ellis *et al.*, 2008;

Silva Cruz, 2013; Hosseiny, 2014; Machado, Lucas y Berardo, 2015a, 2015b; López Casoli, Machado, Lucas y Berardo, 2016). A su vez, expertos en el área investigaron con mayor profundidad la devolución indirecta, describiendo los diferentes tipos de comentarios escritos por los docentes y el impacto que cada tipo puede tener sobre el alumno a la hora de reescribir un texto (Desrosiers, 2008; Iravani, Hemmati y Ahmadpoor 2014; Sotoudehnama y Molavi, 2014; Tajik, Fakhari, Hashamdar y Zadeh, 2016). Entre los tipos más comunes de comentarios que se han observado están los escritos como oraciones interrogativas, declarativas, e imperativas entre otros.

Aún otros se han centrado en analizar con mayor profundidad la forma imperativa como estrategia de devolución. Ciertos investigadores afirman que los alumnos hicieron revisiones acertadas ante la presencia de comentarios imperativos (Sugita, 2006; Rashtchi y Mirshahidi, 2011; Iravani *et al.*, 2014), aunque en otros casos se observó que los comentarios imperativos no resultaron en revisiones efectivas (Ferris *et al.*, 1997; Sotoudehnama y Molavi, 2014; Tajik *et al.*, 2016). Algunos autores, pusieron de relieve el impacto cognitivo y afectivo que un cierto tipo de devolución puede tener en el alumnado según la cultura a la que pertenece (Poverjuc, 2011). En el caso de Sotoudehnama y Molavi (2014), quienes estudiaron sujetos iraníes, se concluyó que el uso del imperativo pudo sonar desalentador y amenazante para los alumnos ya que no se observaron cambios efectivos en sus revisiones (38). Otros autores como Treglia (2009) resaltaron los beneficios de estrategias discursivas de “mitigación” que sirven para suavizar los comentarios, evitando un efecto negativo en los alumnos (84). Estas conclusiones indicarían que la cultura y sentido de identidad de los alumnos pueden ser un factor determinante en la forma en que los alumnos responden a la devolución que reciben.

Atendiendo a la definición de devolución Burke y Pieterick (2010) antes mencionada en cuanto a que la misma es una especie de contrato entre el docente y el alumno, otra línea investigativa se ha centrado en estudiar las percepciones de docentes y alumnos sobre la práctica de devolución. Algunos estudios como los de Montgomery y Baker (2007) y Lee (2009) concluyeron que la autoevaluación que los docentes hacen acerca de sus prácticas de devolución no refleja lo que de hecho hacen, o bien no coincide con la percepción de los propios alumnos (Schulz, 2001: 255). De hecho, Amrhein y Nassaji (2010: 115), observaron que el docente tiende a elegir la devolución indirecta si bien los alumnos prefieren la directa.

En vista de la literatura existente, el presente estudio, en su primer etapa, se centra en investigar la efectividad de la devolución docente indirecta expresada a través de oraciones imperativas. Por otro lado, se estudió las percepciones de los docentes encargados de corregir los textos escritos por el alumnado y que conforman el corpus analizado. El contexto de esta investigación es la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Las siguientes preguntas orientaron la investigación:

1. ¿El modo imperativo es efectivo como estrategia de devolución escrita indirecta para guiar al alumnado sobre cómo mejorar sus textos?
2. ¿Qué estructuras de oraciones imperativas son las más efectivas para brindar devolución escrita?
3. ¿La efectividad depende del propósito de la oración imperativa?
4. ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre su práctica de devolución escrita, en especial sobre el uso del imperativo?

Contexto y Metodología

El estudio se basó en un corpus de 36 ensayos narrativos escritos en inglés por alumnos avanzados de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Este corpus se tomó de un trabajo práctico que los alumnos, todos de habla hispana como L1, debieron escribir para cumplimentar con un requisito obligatorio para aprobar la materia Comunicación Avanzada 1 de tercer año de la carrera. Dicha

materia ofrece entrenamiento en las cuatro macro habilidades con énfasis en el desarrollo de la escritura académica en ILE.

La instrucción se realiza a través del proceso de la escritura por lo que los alumnos realizan dos entregas de un mismo ensayo: un borrador inicial, seguido de una versión final. Cada una de estas instancias recibe una nota conceptual (“Excelente, Bien, Pobre, etc.) y devolución escrita de alguno de los cuatro docentes que enseña en la materia, el cual es elegido de manera aleatoria. Si bien cada docente decide libremente el tipo de devolución escrita que provee al alumno, tácitamente todos tienden a brindar devolución indirecta y comprensiva.

El estudio se dividió en tres pasos para responder las preguntas que lo guiaron. Primero, se procedió a cuantificar todos los comentarios escritos por los docentes en la primera versión de los textos de los alumnos para identificar aquellos que habían sido formulados como expresiones imperativas. De esta cuantificación se identificaron diferentes tipos de estructuras imperativas y los propósitos de cada una, es decir, a qué aspecto de la escritura apuntaban a corregir, para saber si la estructura y/o el propósito inciden en la efectividad del comentario.

Las estructuras identificadas fueron:

- Oraciones imperativas de más de una palabra (ej.: “cambie el tiempo verbal” o “chequee el significado de esta palabra”)
- Oraciones imperativas de una sola palabra (ej.: “Mejore”)
- Comentarios combinados, ya sea combinando dos oraciones imperativas o un imperativo más otro comentario no imperativo (ej.: “Cuál? Desarrolle ésto.”)

Los propósitos identificados fueron los que apuntaban a:

- mejorar el uso del lenguaje (gramática, vocabulario, ortografía, puntuación, etc.)
- aclarar ideas (desarrollo, clarificación, relevancia)

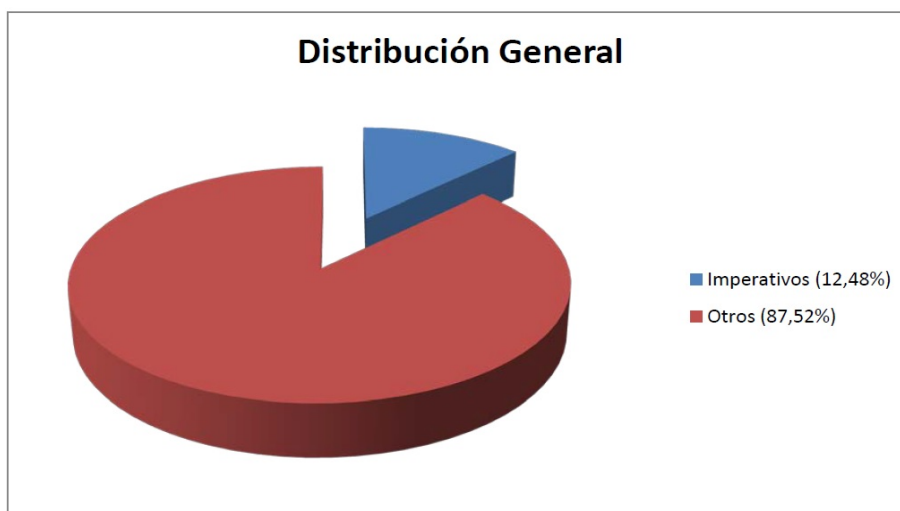
El segundo paso del estudio fue analizar la efectividad de los tipos de comentarios imperativos identificados. Para ello, se estudiaron las versiones finales de los textos escritos por los alumnos para determinar, por un lado, si el alumno corrigió o no lo que el docente había remarcado, y por otro, si realizó una corrección correcta o incorrecta.

El tercer paso del estudio consistió en encuestar a los docentes que realizaron las correcciones del corpus de ensayos con el fin de estudiar sus percepciones sobre sus prácticas de devolución escrita, en particular sobre el uso del imperativo. Participaron de la encuesta sólo dos de los cuatro docentes. De los dos restantes, uno no pudo ser encuestado por razones ajenas a este estudio y el otro es autor de esta investigación, por lo que se prefirió descartar su participación, evitando respuestas potencialmente sesgadas.

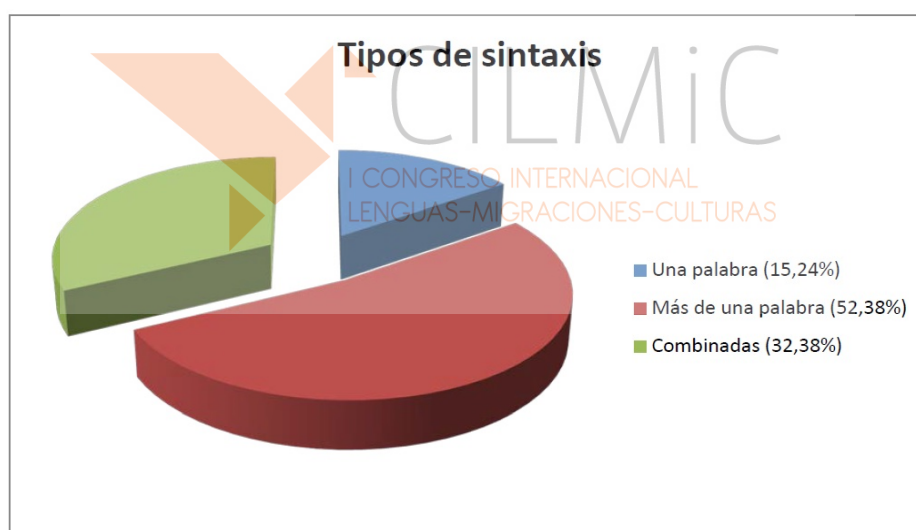
Resultados

Pregunta Investigativa 1: ¿El modo imperativo es efectivo como estrategia de devolución escrita indirecta para guiar al alumnado sobre cómo mejorar sus textos?

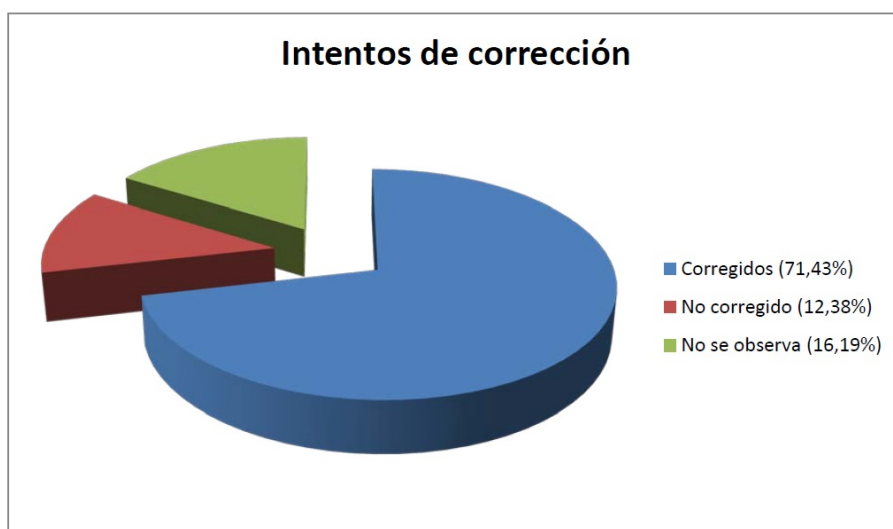
En el Gráfico 1 se puede observar el porcentaje de comentarios imperativos sobre el total de comentarios. Del total de 841 comentarios provistos por los docentes, 105 (12,48%) fueron formulados como imperativos.



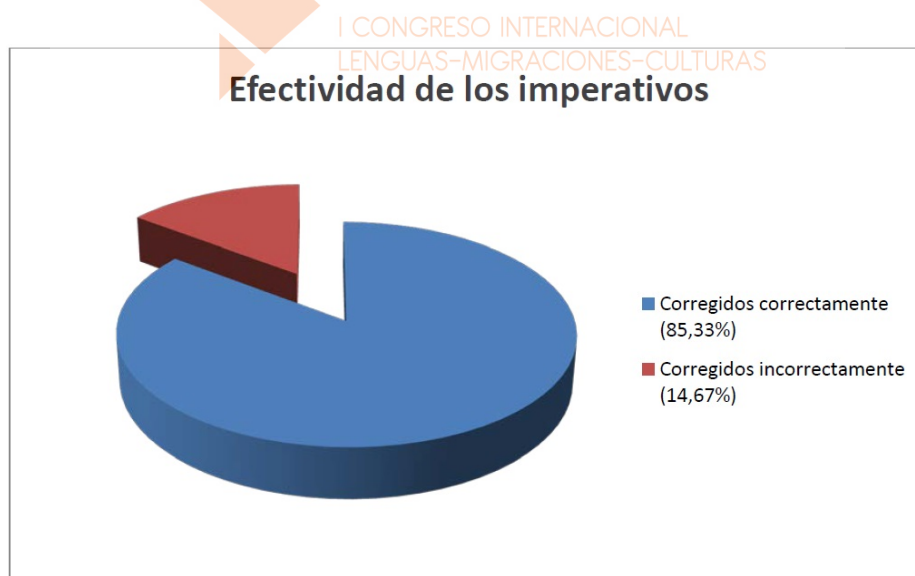
El Gráfico 2 indica la distribución de los tipos de sintaxis en los comentarios imperativos encontrados. Los docentes optaron por utilizar más estructuras sintácticamente completas (52,38%), seguidas por la combinación de dos o más tipos de comentarios (32,38%) y por las estructuras incompletas (15,24%).



Como se observa en el Gráfico 3, los alumnos intentaron corregir sus errores en un 71,43%, y sólo ignoraron los comentarios imperativos en un 12,38%. Este dato parecería indicar que, contrario a lo que muchos docentes suponen (Duncan, Prowse, Wakeman y Harrison, 2003; Spiller, 2009), los alumnos prestan atención a los comentarios recibidos, al menos en lo referente a correcciones con comentarios imperativos. En un 16,19% de los casos no se pudo observar si el alumno trabajó sobre el comentario recibido o no, ya que el texto había sido modificado, eliminando los fragmentos corregidos.



En el Gráfico 4 se puede observar el porcentaje de efectividad de los comentarios imperativos. Sobre un total de 75 errores que el alumno intentó corregir, el 85,33% fue corregido correctamente, mientras que el 14,67% fue corregido incorrectamente. Esto implicaría que los comentarios imperativos son efectivos para ayudar al alumno a editar sus textos y reescribirlos, lo que concuerda con los resultados reportados por Sugita (2006), Rashtchi y Mirshahidi (2011) y Iravani *et al.* (2014).



Pregunta Investigativa 2: ¿Qué estructuras de oraciones imperativas son las más efectivas para brindar devolución escrita?

La Tabla 1 compara la efectividad de los distintos formatos de comentarios imperativos. Al recibir comentarios imperativos sintácticamente completos, de más de una palabra, los alumnos intentaron corregir el 67,28% de los errores. De esas ediciones, un 94,59% fueron realizadas correctamente. Los comentarios combinados, que incorporaban otras estructuras

al imperativo, condujeron a la corrección del 73,53% de los errores con una efectividad del 80%. Similarmente, el 81,25% de los comentarios que consistían en una sola palabra fue tomado en cuenta para la re-escritura de los textos, la cual se realizó correctamente en el 69,23%.

Formato del comentario	Corregidas		Corregidas Correctamente		Corregidas Incorrectamente		No Corregidas		No se Observa			
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%		
Completo	55	52,38	37	67,28	35	94,59	2	5,40	8	14,55	10	18,18
Combinado	34	32,38	25	73,53	20	80	5	20	5	14,71	4	11,76
Una sola palabra	16	15,23	13	81,25	9	69,23	4	30,76	0	0,00	3	18,75

Si se compara la cantidad de intentos de corrección obtenida para cada tipo de formato imperativo, se observa que los que consistían de una palabra sola obtuvieron un mayor índice de corrección (81,25%), seguidos de los combinados (73,53%) y los completos (67,28%). Sin embargo, al observar los porcentajes de efectividad, el orden se revierte al ser los comentarios completos los que fueron corregidos más efectivamente (94,59%), seguidos de los combinados (80%) y de los que consistían de sólo una palabra (69,23%).

De acuerdo a estos resultados, los comentarios imperativos más efectivos son aquellos que se estructuran con más de una palabra. El hecho de que estén seguidos por los combinados y los de sólo una palabra, en ese orden, podría indicar que cuanto más explícito y completo es el comentario, se da menos lugar a la ambigüedad, guiando mejor al alumno hacia el objetivo de la corrección.

Pregunta Investigativa 3: ¿La efectividad depende del propósito de la oración imperativa?

En la Tabla 2 se observa la frecuencia de uso y la efectividad de los comentarios imperativos de acuerdo a su propósito. Se identificaron imperativos que apuntaban a cuestiones lingüísticas (gramática, vocabulario, puntuación, ortografía, etc.) y otros que apuntaban a corregir problemas con las ideas y la lógica. En algunos pocos casos fue difícil determinar con certeza cuál era el propósito de los comentarios y se los clasificó como ambiguos.

Propósito	Corregidas		Corregidas Correctamente		Corregidas Incorrectamente		No Corregidas		No se Observa			
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%		
Uso del lenguaje	73	69,52	53	72,60	48	90,56	5	9,44	11	15,07	9	12,33
Ideas	30	28,57	20	66,67	15	75	5	25	2	6,67	8	26,67
Ambiguo	2	1,90	2	100	1	50	1	50	0	0,00	0	0,00

Los comentarios imperativos que apuntaban a la resolución de problemas de uso del lenguaje fueron usados más frecuentemente (69,52%, contra el 28,57% que eran sobre las ideas). Los comentarios ambiguos fueron muy escasos (1,90%). El mayor índice de intentos de corrección (72,6%) y de efectividad en las correcciones (90,56%) se dio entre los imperativos referidos a problemas de uso del lenguaje. Los comentarios referidos a problemas de ideas fueron considerados por el alumnos en un 66,67%, con una efectividad en las correcciones del 75%. Si bien el margen de diferencia de intentos de corrección no es muy amplio entre los comentarios que apuntaban a problemas de uso del lenguaje o de ideas, se evidencia un mayor margen de correcciones correctas entre los comentarios sobre el uso del lenguaje. Esto podría ser el resultado de que es más fácil para los alumnos corregir errores lingüísticos de superficie que problemas que implican la lógica y/o claridad de ideas. Por otro lado, los comentarios imperativos sobre cuestiones del lenguaje suelen ser más directos y claros que aquellos que se refieren a las ideas. Por ejemplo, un comentario como “Cambia el tiempo verbal” es más concreto y directo que “Desarrolla más la idea”.

Pregunta Investigativa 4: ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre su práctica de devolución escrita, en especial sobre el uso de imperativos?

El análisis de las encuestas realizadas a dos de los docentes de la cátedra (denominados por los seudónimos Juan y María para el análisis de los resultados) permitió conocer sus percepciones sobre sus prácticas de devolución escrita. Ambos indicaron preferir la devolución indirecta sobre la directa. El Profesor Juan remarcó reiteradamente que los alumnos deberían ser capaces de encontrar por su cuenta la manera de solucionar los problemas señalados por el nivel de idioma que alcanzaron antes de cursar la materia. Para él, su rol como docente es guiar al alumno sin proveerle la respuesta correcta. En cuanto al uso de imperativos, Juan los incluye dentro de las herramientas que utiliza para marcar el error o darles indicaciones a los alumnos sin darles la alternativa correcta, considerándolos una forma de devolución muy útil.

Si bien la Profesora María coincide con el Profesor Juan en que la devolución indirecta es más útil para fomentar la autocorrección, difiere sustancialmente de lo afirmado por el Profesor Juan en su opinión respecto al uso de los imperativos. La docente sostiene que el modo imperativo no es muy útil puesto que es demasiado *"dogmático e inflexible, no invita al alumno a reflexionar y supone que sólo el docente tiene la respuesta correcta"*. La docente cuestiona el efecto discursivo de los imperativos, ya que podrían implicar que el alumno no es un agente capacitado para corregir su propio trabajo ni lo estimula a la reflexión sobre su performance. Las percepciones de esta docente hacen eco de lo observado por Sotoudehnama y Molavi (2014) en cuanto a que el imperativo puede hacer que el alumno se sienta desalentado y hasta amenazado para realizar revisiones en sus textos (38). Sin embargo, no coincide con lo observado por Rashtchi y Mirshahidi (2011), quienes resaltaron que los alumnos estudiados apreciaron los comentarios imperativos por sobre las preguntas y las oraciones declarativas.

Por otro lado, ambos docentes concuerdan en que el uso de comentarios incompletos en su sintaxis se debe fundamentalmente a sus limitaciones de tiempo para corregir, algo también observado en otros estudios (Carless, 2006; Amrhein y Nassaji, 2010; Ferris, Brown, Liu y Arnaudo Stein, 2011). Sin embargo, María reconoce que esto puede comprometer la claridad del comentario y, en realidad, podría ser más útil para el alumno escribir un comentario completo. Esta última reflexión estaría confirmada con lo reportado en esta investigación, en cuanto a que las oraciones imperativas completas condujeron a un mayor índice de intentos de corrección y además a una mayor efectividad en dichas correcciones.

Conclusión

Los resultados de este estudio muestran que el uso de comentarios imperativos resulta efectivo para ayudar a los alumnos a editar sus textos. De entre todos los comentarios imperativos, los de estructuras sintácticamente completas fueron los más utilizados, pero, además, los que obtuvieron mayor efectividad en las correcciones, seguidos por los combinados. Esto indica que si bien redactar comentarios sintácticamente incompletos puede ser práctico para el docente por la escasez de tiempo para corregir, tal vez sea en detrimento de la claridad de las indicaciones para el alumno. En cuanto al propósito de los comentarios, se observó que los comentarios dirigidos a mejorar el uso del lenguaje fueron más numerosos y, a la vez, más efectivos, tanto por el alto índice de intentos de corrección como el alto porcentaje de correcciones acertadas.

En el corpus estudiado aquí se observó una muy baja frecuencia de uso del imperativo como forma de devolución. Esto puede deberse a que los docentes, como se ha mencionado, prefieran utilizar formas más mitigadas de devolución como preguntas u oraciones declarativas, evitando apropiarse del texto de los alumnos y generar una actitud desfavorable en ellos. Sin embargo, los alumnos intentaron corregir la mayoría de los errores que habían sido marcados mediante el uso de imperativos, lo cual parecería desmentir la creencia de que los alumnos no prestan atención a gran parte de la devolución escrita que reciben. Además, el que los alumnos hayan efectuado la mayoría de las correcciones y además lo hayan hecho correctamente en su mayoría, lejos de sentirse desalentados por los comentarios imperativos, parecería que el imperativo fue un factor que los instó a realizar dichas correcciones.

En cuanto a las discrepancias entre diferentes estudios sobre la respuesta de los alumnos ante comentarios imperativos no se puede desatender el factor cultural. Dichos estudios se llevaron a cabo en contextos culturales muy diversos. Es posible que en el contexto argentino, el imperativo fomente la revisión de textos en lugar de desalentarla, como si fuera un orden a seguir y que más claramente “urge”, en los términos de Rashtchi y Mirshahidi (2011: 140), a los alumnos a realizar la revisión remarcada. Por el contrario, los comentarios mitigados o suavizados con otras estrategias discursivas podrían dar al alumno la idea de que la revisión indicada es opcional y, por lo tanto, opte por no corregirla.

Estas conclusiones tienen implicaciones pedagógicas significativas. Las encuestas realizadas a los docentes indican que existen diferentes perspectivas con respecto al efecto que el uso de imperativos puede tener sobre el alumnado. Uno de los docentes los consideró útiles y necesarios mientras que el otro recaló el potencial efecto retórico negativo de esta forma de devolución. Considerando los resultados obtenidos en este estudio, el uso del imperativo no tuvo un efecto negativo sobre los alumnos. Entonces, es importante que los docentes siempre autoevalúen sus prácticas, observando los tipos de comentarios que ofrecen y la efectividad de los mismos, evitando partir de supuestos que no son tales y que pueden llevar al docente a utilizar ciertas prácticas de devolución y descartar otras equivocadamente. Sin duda, es necesario conocer también las perspectivas del alumnado para constatar si sus percepciones se contraponen o no con las de los docentes, pudiendo estos últimos tomar decisiones sobre sus prácticas de devolución que sean más informadas, y por ende, más útiles para el alumno, quien en última instancia es el que debe interpretar nuestros comentarios.

Una limitación en este estudio es el número reducido de muestras que se analizaron. Para corroborar los resultados obtenidos sería necesario ampliar las mismas. Por otro lado, este estudio no aborda la pregunta de si el imperativo “motiva” a los alumnos a corregir y reflexionar o si se sienten “obligados” a hacerlo por efecto de un imperativo que puede sonar a una orden u obligatoriedad, sin permitir cuestionamiento o reflexión al respecto, como resaltó la Profesora María. Por ello, analizar la perspectiva de los alumnos sobre el uso de los imperativos podría derivar en estudios lingüístico-culturales sobre el impacto del estilo imperativo como forma de comunicación y la recepción que tiene, lo cual será el objetivo de la segunda etapa de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Amrhein, H.R., y Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102–118.
- Bitchener, J. y Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211.
- Bruton, A. S. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... . *System*, 37, 600–613.
- Burke, D. y Pieterick, J. (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Berkshire: Open University Press.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education* 31(2), 219–233.
- Desrosiers, L. A. (2008). Teacher Response and Subsequent Student Revision. *Colegio Maebashi Kyoai Gakuen*, 8, 111-128.
- Duncan, N., Prowse, S., Wakeman, C., y Harrison, R. (2003). 'Feed-forward': Improving Students' Use of Tutors' Comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (3), 271-283.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. y Takashima, H. (2008). "The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context". *System*, 36, 353–371.
- Ferris, D., Pezone, S., Tade, C., Tinti, S. (1997). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.
- Ferris, D. (1999). Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications. *Journal of Second Language Writing*, 6 (2), 155-182.
- Ferris, D. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- Ferris, D., Brown, J., Liu, H. y Arnaudo Stein, M.E. (2011). Responding to L2 Students in College Writing Classes: Teacher Perspectives. *TESOL Quarterly*, 45(2), 207-234.
- Frantzen, D. (1995). The Effects of Grammar Supplementation on Written Accuracy in an Intermediate Spanish Content Course. *The Modern Language Journal*, 79(3), 329-344.
- Hairston, M. (1982). The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing. *College Composition and Communication*, 33(1), 76-88.
- Hosseiny, M. (2014). The Role of Direct and Indirect Written Corrective Feedback in Improving Iranian EFL Students' Writing Skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 668 – 674.

- Hyland, K y Hyland, F. (2006). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. En K. Hyland y F. Hyland, (Eds.) *Feedback and Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 1-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iravani, H., Hemmati, F. y Ahmadpoor, F. (2014). The Impact of EFL Teachers' Comment Types on Students' Revision. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(3), 326-338.
- Lee, I. (2011). Feedback revolution: what gets in the way? *ELT Journal*, 65(1), 1-12.
- López Casoli, M., Machado, C., Lucas, S., Berardo, E., (mayo, 2016). How effective is teacher written feedback in college writing? Trabajo presentado en la *Convención Annual de ARTESOL 2016*. Asociación TESOL Argentina y Ministerio de educación de la Provincia de Corrientes. Corrientes, Argentina.
- Machado, C., Lucas, S., Berardo, E. (mayo, 2015a). Overwhelming students and instructors to what end? Trabajo presentado en la *27º Convención Anual de Argentina TESOL y 11º Conferencia TESOL del Cono Sur*, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.
- Machado, C., Lucas, S., Berardo, E. (noviembre, 2015b). La influencia del *feedback* comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en Inglés como lengua extranjera. Trabajo presentado en *JELENS, XV Jornadas y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Montgomery, J.L. y Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82-99.
- Poverjuc, O. (2011). The Experiences of Feedback Practices on Academic Writing Undergone by Students with English as an Additional Language in a Master's Programme: A Multiple Case Study. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 143-152.
- Rashtchi, M. y Mirshahidi, S. (2011). The Primacy of Teacher Imperative Commentaries in the Improvement of Iranian English Majors' Writing Ability. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 119-150.
- Sheen, Y. (2007). The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283-
- Schulz, R.A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(ii), 244-258.
- Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura - Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 15.
- Sotoudehnama, E., Molavi, M. (2014). The Effects of Teachers' Written Comment Types and Iranian EFL Learners' Attitudes. *The Journal of Asia TEFL*, 11(4), 21-51.
- Spiller, D. (2009). Assessment: Feedback To Promote Student Learning. *Teaching*

Development Unit - Wāhanga Whakapakari Ako, The University of Waikato, 1-18.

Sugita, Y. (2006). The Impact of Teachers' Comment Types on Students' Revisions. *ELT Journal*, 60(1), 34-40.

Tajik, L., Fakhari, M., Hashamdar, M., Zadeh Habib, S. (2016). Three Types of Comments on Content: Teacher vs. Peer Feedback. *The Journal of Teaching Language Skills*, 7 (4), 141-166.

Treglia, M. O. (2009). Teacher-Written Commentary in College Writing Composition: How Does It Impact Student Revisions? *Composition Studies* 37(1), 67-86.

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46 (2), 327-369.

Truscott, J. (1999). The Case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* B(2), 111-122.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.



ESCUELAS MUNICIPALES DE CÓRDOBA. DE LOS DATOS A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Norry, Carlos Alberto
Facultad de Ciencias Económicas-
Departamento de Administración- U.N.C
carnorry@hotmail.com

González, Natalia
Subdirección de Nivel Primario
Municipalidad de Córdoba
nataliagonzalez70@hotmail.com

Gargiulo, Hebe
Maestría Lenguajes e Interculturalidad
Facultad de Lenguas – U.N.C.
hebegargiulo@hotmail.com

Resumen

La escuela, como toda construcción social, refleja las circunstancias históricas y presentes en las que se halla inserta; las características de nuestra cultura y nuestra sociedad hablan hoy de un multiculturalismo y una diversidad cultural que se refleja en la conformación demográfica de la sociedad y en la mayor presencia de extranjeros en las instituciones educativas. Las políticas de atención a la diversidad y la realidad sociocultural y conceptual de la que da cuenta la Ley Nacional de Educación, la Ley 25.871 y los datos estadísticos de población, exigen de las instituciones educativas garantizar los derechos de todos los niños, tanto nativos como migrantes o hijos de migrantes.

La conformación demográfica de la población escolar demanda a las instituciones educativas una revisión de su estructura organizativa y de propuestas didácticas que promuevan prácticas sociales participativas que garanticen los derechos de todos. La calidad de los establecimientos educativos, generalmente se asocia a lo pedagógico y al currículum escolar; la gestión y la administración escolar, sin embargo, son elementos facilitadores de la dimensión y función pedagógica de la escuela.

El presente trabajo tiene un objetivo doble; a) presentar el Proyecto de Investigación Categoría B 2016-2018, *Organización escolar e Interculturalidad: La gestión escolar de escuelas municipales de Córdoba ante una población multicultural. Estudio de casos*, proyecto avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT), de la Universidad Nacional de Córdoba; y b) comunicar el estado de avance de las primeras acciones de investigación referidas a la conformación demográfica de las escuelas municipales.

Los resultados que se presentan en este trabajo han sido elaborados en forma conjunta por el equipo de investigación ya mencionado, y la Subdirección de Nivel Primario de la Secretaría de Educación, de la Municipalidad de Córdoba.

Palabras claves: gestión escolar, diversidad cultural, escuelas municipales

Introducción

La conformación demográfica multicultural de nuestra sociedad, y por lo tanto también de la escuela como construcción social, se evidencia en la mayor presencia de extranjeros en

las instituciones educativas y en las decisiones políticas y leyes¹ que legitiman esta nueva identidad nacional.

Según el estudio de Bologna-Falcón (2012) entre 2001 y 2010 la población boliviana en Córdoba creció un 67% y la peruana 84%. La ciudad pasó de concentrar el 2,9% de los bolivianos residentes en el país en 2001, al 3,3% en 2010; y del 7,6 al 7,9% del total de peruanos, siendo estos también en Córdoba los dos grupos migratorios mayoritarios.

Esta realidad demográfica, en mayor o menor medida, se corresponde con una nueva conformación de la población escolar que demanda a las instituciones educativas una revisión de su estructura organizativa y de las prácticas didácticas e institucionales, de forma que no solo tengan la migración y la diversidad como contenido, visibilizando y objetivando las representaciones sociales dominantes, sino que promuevan prácticas sociales participativas en las que las diferencias nacionales, étnicas, religiosas, de género o de cualquier otra índole no constituyan un impedimento para poder acceder a los derechos como ciudadano.

Las políticas de atención a la diversidad y las nuevas realidades socioculturales y conceptuales de las que dan cuenta la Ley Nacional de Educación, la Ley 25.871 y los datos estadísticos de población, exigen de las instituciones educativas transformaciones que trasciendan los discursos de la inclusión y promuevan acciones que permitan a la organización escolar “tener como horizonte último la comprensión de la realidad de sus destinatarios y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a las necesidades de aprendizaje y a la exigencias del entorno” (Gairin, Muñoz-Moreno y Rodríguez Gómez, 2009:627) y garantizar los derechos de todos los niños, tanto nativos como migrantes o hijos de migrantes.

La calidad de los establecimientos educativos, generalmente se asocia a lo pedagógico y al currículum escolar; sin embargo, la gestión y la administración escolar son elementos facilitadores de la dimensión y función pedagógica de la escuela. Como afirma Gairin (2000; 2009), es necesario revisar la responsabilidad institucional en la generación de los aprendizajes deseados; la cultura institucional en cuanto significados, concepciones y prácticas compartidas implícita o explícitamente, denotan normas que guían los significados y modos de hacer de las organizaciones y como tal pueden “ayudar o dificultar el proceso de aprendizaje colectivo” (Gairin 2000:33).

Migración, multiculturalidad e interculturalidad en la escuela.

Si bien en Argentina sucesivos gobiernos confeccionaron políticas tendientes a atraer población de diversos países, la Ley de Migraciones (Ley 25.871) sancionada en 2003 y promulgada en 2004 importa un cambio significativo en la concepción de inmigrante frente a las políticas referidas a los extranjeros y las migraciones del el siglo pasado. Esta Ley “constituye una base estratégica de las políticas migratorias y enfatiza los compromisos internacionales en materia de derechos humanos de los migrantes” (Giustiniani, 2004, citado por Vaccotti, 2010), ya que tiene un concepto no restrictivo de inmigrante. En la Ley 25.871 se entiende por inmigrante “todo aquel extranjero que desee ingresar, transitar, residir o establecerse definitiva, temporaria o transitoriamente en el país conforme a la legislación vigente”. La Ley 25.871 considera la migración como un derecho humano al que el estado no puede oponerse. En la migración se ve un “enriquecimiento y fortalecimiento del tejido cultural y social del país”; se promueven “obligaciones, derechos y garantías de los migrantes, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Nacional, los compromisos internacionales y las leyes” (Ley 25.871 art. 3c/g) y se facilitan los procesos de admisión e integración de los inmigrantes a través de procesos no discriminatorios. En

¹ La Ley de Migraciones (Ley 25.871); el operativo el operativo “Patria Grande” (2006) de regularización de la situación migratoria de los inmigrantes ya residentes en Argentina. La creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en La Ley de Educación Nacional (Capítulo XI) garantizando el cumplimiento del derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar su identidad étnica, su lengua, su cosmovisión y su cultura.

el año 2006, a través del operativo “Patria Grande”, se regulariza la situación migratoria de los inmigrantes ya residentes en Argentina, cambiando la ideología subyacente a las políticas migratorias del siglo XX.

Las políticas nacionales a través de sus leyes y las políticas de difusión asociadas a ellas contribuyeron durante el siglo pasado a construcción de una visión negativa de los migrantes, visión que muchas veces se tradujo en prácticas xenófobas y preconceptos. La Ley 25.871, al igual que Ley Nacional de Educación 26.206 que promueve, entre otros, el fortalecimiento de “la identidad nacional, respetando la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latino-americana”, y asegurando “condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (Cap. II, art.11), son acciones políticas que, enmarcadas en el respeto por los derechos humanos, contribuyen a la conformación de prácticas sociales y de una ciudadanía plural no homogeneizadora ni discriminadora.

Si bien las leyes dan cuenta de la conformación diversa y multicultural de la población, la pregunta que guía nuestra investigación es en qué medida en el ámbito escolar, y más específicamente de la gestión escolar, la migración y la diversidad cultural son consideradas como un enriquecimiento y fortalecimiento del tejido cultural y social del país. Desde una perspectiva intercultural² en el ámbito escolar, cabe preguntarse si en los procesos generados por la interacción de las diversas culturas, los participantes son impulsados activamente a ser conscientes de sus particularidades, diferencias e interdependencia. La escuela constituye un ámbito por excelencia de construcción de experiencias y prácticas sociales; sin embargo, durante años el concepto de igualdad se equiparó al concepto de homogeneización. Para poder garantizar a todos la igualdad de derechos y oportunidades que la Ley de Educación Nacional 26206 proclama, por el contrario, es necesario:

enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación [...] (y) asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios (Art. 79 y 80).

Estas propuestas son inherentes a la educación intercultural, en la que se plantea como eje de prácticas, reflexiones, cuestionamientos e indagaciones las diferencias de individuos y grupos sociales, considerando la diversidad cultural como algo constitutivo de las sociedades democráticas. Lo intercultural, como propuesta educativa, “está vinculado a procesos de intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos” (Aguado Odina 2004:41).

Organización escolar e interculturalidad. Proyecto B - SECYT 2016-2018

El proyecto de investigación *Organización escolar e Interculturalidad: La gestión escolar de escuelas municipales de Córdoba ante una población multicultural. Estudio de casos* es un proyecto categoría B avalado y subsidiado de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, y está conformado por un equipo interdisciplinario e interinstitucional de investigación integrado por investigadores, docentes y alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas (Departamento de Administración), la Facultad de Lenguas, el Instituto de Culturas Aborígenes y los dos colegios preuniversitarios de la Universidad Nacional de Córdoba, el Colegio Manuel Belgrano y el Colegio Nacional de Monserrat. El proyecto pretende caracterizar cómo la organización escolar de las escuelas

² Si bien son temas centrales en el marco teórico del proyecto de investigación, no se abordará en este trabajo la discusión en torno a los términos multiculturalidad e interculturalidad.

primarias municipales de la ciudad de Córdoba responde ante una población de orígenes culturales diversos. Preguntas directrices de la investigación son:

- a) ¿Cómo se conforma socio-demográficamente la población estudiantil de las escuelas municipales?
- b) ¿Qué normativas, acciones y decisiones de la organización institucional abren o no la escuela a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana, presentes en la Ley de Educación Nacional?
- c) ¿Cómo impacta en la organización institucional, la conformación multicultural de la población escolar?
- d) ¿Cuáles son las representaciones directivos y equipo de gestión de la escuela como escuela intercultural y de la convivencia multicultural en la comunidad educativa?
- e) ¿Cuáles son las formas de comunicación y de convivencia de la escuela, y las adoptadas entre la familia y escuela, para promover la interculturalidad?

La investigación propone un análisis exploratorio-descriptivo de diez escuelas primarias de la Municipalidad de Córdoba, centrado de forma prioritaria, en a) la dimensión institucional teniendo en cuenta los objetivos institucionales, las estructuras y los procesos organizativos de las escuelas seleccionadas y b) la dimensión socio-comunitaria, centrada en las dinámicas relacionales propuestas por la organización y su cultura organizacional.

Si bien la diversidad es una característica de la población y no se limita a la procedencia de orígenes nacionales diversos, en esta investigación el foco de estudio está centrado en los grupos sociales que provienen de situaciones migratorias diversas, principalmente del mismo contexto latinoamericano, y su integración y participación en la vida escolar del nivel primario.

Este proyecto trabajo da continuidad al Proyecto de Investigación *Organización escolar e Interculturalidad. La organización ante las demandas de la población intercultural peruana y boliviana de los colegios preuniversitarios de la Universidad Nacional de Córdoba*, subsidiado y avalado por SECYT para el período 2014 -2016. El análisis de la gestión escolar en los colegios pre-universitarios reveló, entre otros datos, la necesidad de analizar la situación de la gestión escolar y la interculturalidad en las instituciones educativas primarias cuyos alumnos ingresan posteriormente en las escuelas secundarias de la universidad. Por este motivo, en este nuevo proyecto se eligió estudiar la población de un grupo de escuelas primarias municipales de la ciudad de Córdoba, con la visión de poder ampliar el estudio posteriormente a otras escuelas.

Para la realización del proyecto, se cuenta con el apoyo de Subdirección de Nivel Primario de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

Objetivos y métodos

El proyecto de investigación *Organización escolar e Interculturalidad: La gestión escolar de escuelas municipales de Córdoba ante una población multicultural. Estudio de casos* tiene por objetivo general caracterizar qué aspectos de la organización escolar de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba, frente a la conformación multicultural de la sociedad escolar, promueven la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad, y la integración regional y latino-americana. Para lograrlo, se prevén los siguientes objetivos específicos: a) establecer la composición socio-demográfica de los de la población estudiantil de las instituciones objeto de estudio; b) relevar la población de origen multicultural en las escuelas seleccionadas considerando no solo el lugar de procedencia de los alumnos, sino también de los integrantes de las familias: algunos de los padres y/o si abuelos viven con ellos, ya que los hijos de inmigrantes muchas veces conservan las tradiciones y costumbres de la cultura de origen de sus padres; c) identificar las normas, procesos y procedimientos que promueven o no el respeto por la diversidad cultural en la escuela; d) caracterizar las acciones y estrategias de acogida, recepción y participación de

los estudiantes y familias de orígenes diversos; e) identificar las formas de comunicación y de convivencia de la escuela, y las adoptadas entre la familia y escuela, para promover la integración cultural; f) sistematizar las representaciones de directivos, equipos de gestión educativa, docentes y padres acerca de las características de una escuela intercultural; g) caracterizar el nivel de flexibilidad en los agrupamientos que faciliten la comunicación y la interacción entre el alumnado.

La investigación se basa en métodos cualitativos de análisis, y se plantea, a la vez, como una investigación observacional transversal del fenómeno de la organización institucional frente a la presencia de población de orígenes diversos en las escuelas municipales de mayor cantidad de población multicultural, según los registros de matrícula. A partir del análisis de las dimensiones institucional y socio-comunitaria se pretende caracterizar cuáles son las acciones y estrategias asumidas por la institución escolar frente a los desafíos planteados por la presencia de una población de origen diverso, en lo referido a la organización, funcionamiento, comunicación y convivencia escolar. La investigación se realiza, principalmente, a través de análisis documental, entrevistas, encuestas y análisis de casos. Se emplean para la recolección de los datos instrumentos ya diseñados por el equipo de investigación, reformulados conforme a las necesidades de la nueva realidad objeto de estudio a) grillas de cotejo para el análisis de documentos institucionales de cada una de las instituciones, reglamentos e informes, b) encuestas de base semiestructurada a los miembros de la comunidad educativa. c) Entrevistas a directivos, equipos de gestión, docentes, celadores y padres.

Si bien la investigación es de tipo exploratorio descriptiva, están previstas también acciones de participación con las escuelas seleccionadas en la organización de dos talleres sobre interculturalidad y la elaboración e implementación de un proyecto conjunto con alumnos de la EGB2.

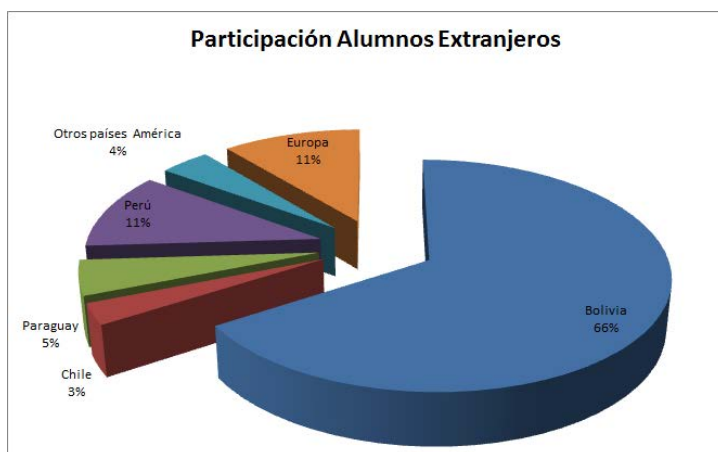
Las escuelas municipales y la muestra de investigación

La ciudad de Córdoba cuenta con 37 escuelas municipales de nivel primario, las que ofrecen educación a una población de 12.000 alumnos de Nivel Inicial (Salas de 4 y 5 años), Nivel Primario, y Terminalidad Primaria para adultos. Según el sitio oficial de la Secretaría de Educación de la Municipalidad estas escuelas atienden una población de casi exclusivamente niños, adultos y familias de sectores de alta vulnerabilidad de la ciudad de Córdoba³.

Se seleccionaron para esta investigación las ocho escuelas municipales de Nivel Primario con mayor número de estudiantes extranjeros, de acuerdo con la información de la matrícula de inscripción y dos escuelas que, si bien no tenían conforme a este registro alumnos de otras nacionalidades, están situadas en contextos poblacionales característicos por su conformación multicultural. Los datos y el acceso a las escuelas fueron facilitados por la Subsecretaría de Educación Primaria de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba.

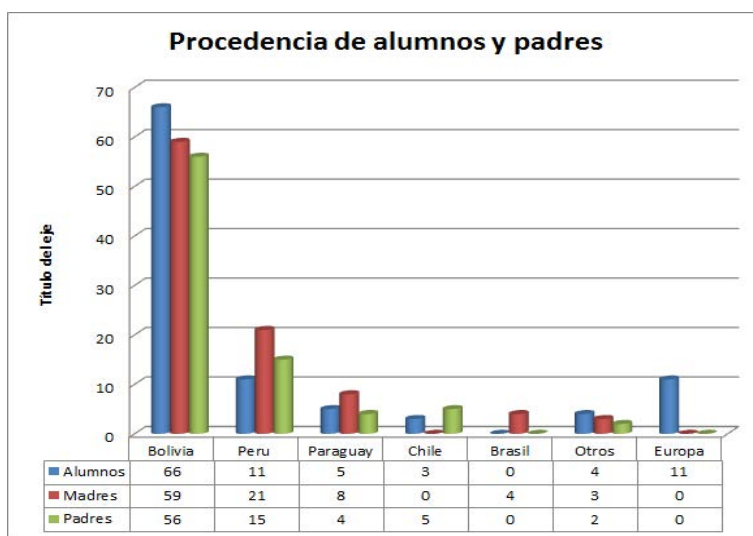
De acuerdo con los datos de inscripción de escuelas municipales, en este momento concurren 100 alumnos matriculados como extranjeros, los que se reparten en 22 de las 37 escuelas municipales. En el gráfico 1 se observa la distribución de los alumnos según su procedencia.

³ Las escuelas municipales nacieron en el año 1984 debido al incremento de población registrado en esa época en el departamento capital, atendiendo a sectores periféricos de la ciudad. (Fuente: <http://www2.cordoba.gov.ar/educacion/primario/>)



El elevado porcentaje de niños (y familias) de origen boliviano respecto del peruano, no se condice con la propuesta de Bologna y Falcón⁴ (2012) citado al inicio de este artículo, quienes a partir de datos censales, reconocen que en la ciudad de Córdoba el origen regional más representado es Perú seguido por Bolivia (22,7%) y, en menor medida, por Paraguay (5,1%) y Chile (4,5%). Si bien los autores destacan la presencia de peruanos creció de manera abrupta en la última década, desplazando a los bolivianos como principal corriente migratoria, en las escuelas municipales, la presencia de alumnos bolivianos es la mayoritaria. Sin dudas estos datos requieren de un análisis más profundo de la edad y distribución de la población, y de confrontación de matrículas con las escuelas primarias provinciales. En lo referido a la distribución de la población, por ejemplo, de acuerdo con el estudio de Molinatti y Peláez (2014) los grupos migratorios bolivianos y peruanos ocupan un lugar específico en la ciudad; los bolivianos tienden a localizarse en el cuadrante Noreste –zonas de quintas del Cinturón Verde– y Suroeste, y los peruanos se ubican próximos al área central capitalina. Si bien falta corroborar datos, esto explicaría, en cierta forma, la mayor presencia de alumnos de origen boliviano que de origen peruano en las escuelas municipales.

El número de alumnos extranjeros conforme a las fichas de inscripción queda evidenciado en la figura 1; sin embargo, la conformación multicultural de la escuela excede el dato estadístico del lugar de nacimiento. Muchos niños de nacionalidad argentina, provienen de hogares en los que los padres -o alguno de ellos-, son inmigrantes y por lo tanto en el seno familiar se conservan las tradiciones y costumbres de esa cultura de origen. Analizando los datos de nacionalidad de los padres, obtenemos un cuadro poblacional diferente de la demografía escolar.



⁴ Programa de Migraciones y Movilidad Territorial de la Población - Centro de Estudios Avanzados – Universidad Nacional de Córdoba.

De estos datos, observamos que hay madres de origen brasileño, familias mixtas, o chicos argentinos de padres de diferentes nacionalidades. Tomando los dos grupos mayoritarios, se observa que mientras en las familias con ascendencia peruana, el número de padres, supera al de chicos—lo que daría cuenta de hijos nacidos ya en Argentina—, en el caso de las familias bolivianas hay un alto número de niños de esa nacionalidad. Si bien todavía estamos procesando esta información y los datos referidos a tiempo de residencia en la Argentina, conformación del grupo familiar, lenguas y nivel educativo de los padres, la investigación confirma que la comunidad escolar es más variada de lo que los datos estadísticos a simple vista arrojan. Es por este motivo que la investigación pretende dar cuenta de la multiculturalidad en la escuela a partir de la constitución familiar.

Estado de avance

En cuanto a las acciones previstas para este año ya se ha empezado a trabajar con los directivos y equipos de gestión:

- a) *Análisis de documentos: La ficha de inscripción*, ficha común a todas las escuelas. Se está analizando la conformación de las familias de la comunidad escolar, integrando como dato el origen de los padres, nivel de instrucción y barrio. Entre los datos de interés que emergieron del análisis de estas fichas, y que van a ser revisados por la Subsecretaría de Enseñanza Primaria, es que no se incluye como dato en la ficha la lengua o lenguas que se hablan en el ámbito familiar y que particularmente habla el alumno. A través de entrevistas con docentes, surge el comentario de que los chicos dicen cosas “que no se les entienden” o que cuando están con sus madres hablan “diferente”. Declaración Universal de los Derechos lingüísticos (1996) establece que todas las lenguas son expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y describir la realidad, por lo tanto deben poder desarrollarse en diferentes funciones; el valor identitario de la lengua y su incidencia en el proceso de escolarización no puede ser dejada de lado. A partir de los aportes del equipo de investigación, se está analizando incorporar como dato la lengua o lenguas de uso en el ámbito familiar a la ficha de inscripción escolar. Un grupo de trabajo está analizando los PEI y proyectos escolares anuales con el fin de caracterizar las propuestas institucionales.
- b) *Encuestas a docentes* sobre su representación de la interculturalidad y sobre la escuela intercultural. El instrumento consta de dos partes; una con los datos anónimos del informante, y otra que contiene seis preguntas abiertas que pretenden obtener información general acerca del concepto de interculturalidad de los docentes, de la experiencia personal del docente en este sentido, y la situación y propuestas de interculturalidad de la institución y en el aula, según su perspectiva. La encuesta se entregó en cinco de las 9 escuelas seleccionadas. A la fecha de la presentación de este trabajo se están recolectando las encuestas a docentes y se ha empezado con el análisis de categorías emergentes.
- c) *Encuesta a padres*: Se reformularon las encuestas dirigidas a las familia (nativos y extranjeros) teniendo en cuenta los datos que ya aportan las fichas de inscripción, comunes a todas las escuelas municipales. Las encuestas a padres contienen, además de preguntas cerradas o semiestructuradas, preguntas abiertas respecto de la interculturalidad y las propuestas escolares. Asimismo, se pregunta por el interés de colaborar con la investigación a través de una entrevista personal. La idea en este sentido es poder acceder a las demandas y concepciones de la mayoría de los padres acerca de la escuela y la situación de multiculturalidad. Se prevé la recolección de todas las encuestas para el mes de noviembre para poder comenzar con el procesamiento de los datos. Las entrevistas con los padres será una de las acciones previstas para el año 2017.

- d) *Entrevista a docentes, equipo de gestión y personal no docente.* En los meses de noviembre-diciembre se han acordado entrevistas con el equipo directivo y personal no docente; las entrevistas serán grabadas para su posterior análisis. Del análisis de las encuestas a docentes y a padres, se contactará a aquellos que hayan manifestado su intención de participar de una entrevista. La entrevista tiene por objetivo recabar las opiniones y perspectivas de los diferentes actores de la comunidad educativa acerca de la propuesta de la escuela en lo referido a la interculturalidad.
- e) *Acciones de intervención:* Se está trabajando en el diseño e implementación de dos talleres y un proyecto colaborativo:
1. Talleres con maestros sobre interculturalidad y elaboración de materiales específicos, y una actividad de narración oral sobre leyendas y tradiciones regionales.
 2. Elaboración de proyecto conjunto universidad – escuelas municipales: *Historias andantes. Leyendas e historias de nuestros pueblos.* El proyecto pretende recuperar a través de las voces de los chicos y de sus padres, y de dibujos de los chicos, historias de la tradición oral, leyendas y narraciones.

Conclusión

A partir de los primeros resultados obtenidos en el trabajo de análisis de datos y de entrevistas y encuestas a directivos observamos que la conformación multicultural de la población de las escuelas municipales analizadas trasciende los guarismos que reflejan la matriculación de estudiantes extranjeros. La diversidad cultural y la presencia de poblaciones con orígenes culturales diversos no siempre es considerada por la escuela como enriquecimiento y fortalecimiento del tejido cultural y social de la comunidad escolar, y no se refleja particularmente en propuestas organizacionales -o didácticas-; diferentes aspectos y situaciones que emergen de la interacción cultural en la cotidianeidad de la tarea educativa se resuelven en la medida que las situaciones lo requieren.

Percibimos que la presencia del equipo de investigación en las escuelas, así como la participación de la comunidad educativa en las encuestas y entrevistas genera una dinámica que ha instaurado la interculturalidad como tema en las escuelas y las comunidades, lo que ha generado un espacio de cuestionamiento e indagación sobre las propias prácticas de docentes y equipo directivo.

El trabajo conjunto entre universidad, Subdirección de Nivel Primario de la Municipalidad de Córdoba y escuelas municipales ha permitido, a partir de estas primeras acciones, la revisión de los datos de inscripción de los alumnos e integrar aspectos relevantes, como lo es la lengua o lenguas de los niños y sus familias. Las acciones previstas para lo que resta de 2016 y para 2017 permitirán caracterizar cómo impacta en la organización institucional, la conformación multicultural de la población escolar y cuáles son las demandas de los padres a la institución en este aspecto. Estos resultados serán un aporte para el futuro diseño de políticas y acciones concretas que promuevan una escuela inclusiva e intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aguado T. (2004). "Educación intercultural. La ilusión necesaria". En Aula Intercultural. Disponible en www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=646 en
- Bologna E. y Falcón, M. (2012). Tendencias de la migración peruana y boliviana Córdoba. Un análisis a partir de datos censales. Trabajo presentado en el V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo, Uruguay. <https://www.academia.edu/2299257/>
- Dirección Nacional de Migraciones (2010). Operativo Patria Grande. Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria INFORME ESTADISTICO. http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/Patria_Grande.pdf

- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada, Barcelona
- Gairín, J; Muñoz Moreno, J.L.; Rodríguez Gómez, D. (2009) “Estados organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas”, *Revista de ciencias Sociales (Ve)*, Vol. 15, N° 4, octubre noviembre 2009, pp. 620-634, Universidad de Zulia, Venezuela. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve>
- Molinatti, F. y Peláez, E. (2014). Segregación residencial y migrantes de Bolivia y del Perú. Niveles y patrones espaciales en la ciudad de Córdoba a comienzos del siglo XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. http://www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2014_FINAL174.pdf
- Vaccotti, L. (2010). Biopolíticas de la inmigración y derechos humanos de los inmigrantes en Argentina. En *Revista Fronteras* del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay) N° 6, noviembre de 2010. http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/archivos/vaccotti_biopoliticas.pdf

Leyes y Documentos:

LEY AVELLANEDA N°817/76
LEY DE MIGRACIONES N°25871/04
LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26. 206/06
LEY VIDELA – N°22439/81
POBLACIÓN EXTRANJERA POR JURISDICCIÓN. CENSO 2010

CILMiC
I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

EDUCACIÓN SECUNDARIA E INCLUSIÓN EN LA CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Pavón, María Silvina
Escuela Normal Uader, Escuelas del CGE
Paraná, Argentina
profemasipa@hotmail.com

Resumen

Este trabajo trata y agrupa diversos temas propuestos por la ley de Educación Nacional 26206 y desarrollados más tardes por los documentos específicos para facilitar una guía al docente. Esta temática desarrollada sobre todo en el artículo 11 y 16 debe y deberá constituir un verdadero cambio paradigmático en la clase de francés como lengua y cultura extranjera (FLE). Dichos temas no representan el reflejo de una ideología solamente, se insertan en cuestiones profundas que atañen a nuestra construcción de identidad y de ciudadanía y además representan la realidad social argentina crudamente. El cuadro teórico describe los ítems que se han considerado más críticos y más difíciles para afrontar desde la docencia. Estos ítems conforman un verdadero espejo para evaluarse, representan un desafío para dar una respuesta y son una guía facilitadora para seguir y tener en cuenta. El cuadro empírico muestra algunos casos extremos pero reales de estudiantes que se encuentran en una clase común y conviven con los demás pero que exigen por lo general una atención particular. Las estrategias propuestas muestran interrogaciones sobre la pedagogía a seguir en una clase de Fle ya que este espacio no debería ser la causa de exclusión del sistema educativo argentino sino que debería constituirse en el espacio de motivación más eficaz para el aprendizaje de la lengua y cultura francesa y también de sus valores de tolerancia, igualdad y fraternidad siendo libres.

Palabras clave: secundaria, obligatoriedad, cambio, paradigma, inclusión

Introducción

El presente trabajo focaliza sobre aspectos de la clase de Francés Lengua Extranjera que han debido cambiar a partir del nuevo paradigma instaurado por la ley de Educación Nacional 26206. Dicha ley en su artículo 11(LÉN 2006) trata sobre las finalidades y objetivos de la política educativa los cuales se orientan a fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a las diversidades culturales, particularidades locales, y apertura a los valores universales. Las políticas universales y estrategias pedagógicas se orientaran de modo de garantizar la inclusión educativa, de asegurar las condiciones de igualdad sin admitir discriminaciones de ninguna índole, de garantizar las condiciones de acceso, permanencia y egreso en el sistema, en todos los niveles, además de garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Artículo 11. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:[...]

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
 - f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
 - g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
 - h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades. [...]
 - m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
 - n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. [...]
 - q) Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas. [...]
 - v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.[...]
- Artículo 16. — La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. [...]

Igualmente la provincia de Entre Ríos aborda estos postulados por medio de su ley 9890 y más específicamente en el Diseño curricular y documentos varios que tratan al respecto.

Cuadro teórico

El eje central, para el Consejo General de Educación (CGE) es la re-significación de la escuela secundaria entrerriana obligatoria “[...] una escuela que incentive el análisis y la investigación, erradicando las rutinas memorísticas y acumulativas; que estimule la curiosidad científica, la experimentación, el desarrollo del pensamiento abstracto, la creatividad y la inventiva.”(CGE. Documento 1.2008:6)

En este sentido se visualizan prácticas pedagógicas obsoletas que actúan paralelamente a las nuevas pedagogías. “Las Prácticas de Enseñanza: un gran porcentaje de docentes referencian enfoques dirimidos y superposición de planteos tradicionales con nuevas posturas epistemológicas, tornando incongruente todo desarrollo pedagógico-didáctico”. (10)

Respecto a los estudiantes, existe una concepción construida sobre los jóvenes, quienes son *sujeto de derecho*, los cuales tienen una manera específica de construir sus propias subjetividades y cuyas intervenciones interpelan la práctica de modelos histórico-ideológicos y la transmisión intergeneracional. “Sus identidades devienen de una construcción compleja que interpela y circunda a los acuerdos y alianzas transgeneracionales instituidas por otro modelo histórico-ideológico.”(17)

La estrategia móvil como estrategia didáctica refiere a la intencionalidad del profesor. Ella deviene crucial en este punto de encuentros y relaciones y cuanto más móvil sea más permitirá abordar los cambios que el objeto disciplinar pueda presentar. “Si pensamos en el despliegue de estrategias para posibilitar el desarrollo de competencias en un adolescente o joven de hoy, tenemos que tener en cuenta las variantes que hacen a la potencialidad del conocimiento y la mejor forma para producir ese acercamiento a los alumnos”(CGE. Doc. 3.2008:7)

La educación inclusiva es la que no excluye, que incorpora, la que implica, que contiene, que reconoce los derechos, que sabe cómo hablar con los estudiantes. Educación que brinda la capacidad para tomar decisiones y escuchar de manera activa a los estudiantes.

La inclusión educativa encierra el principio de una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad, la independencia que asegure una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación alguna. Que reconozca y acepte la diferencia como fundamento para la

convivencia social, que garantice la dignidad de la persona, sus derechos, su autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales. Así podremos construir una sociedad que acepte la diversidad y la pluralidad, donde las personas, aprendamos/aprendan a encontrar/nos que acepten/aceptemos la diversidad, donde nos podamos encontrar para crear posibilidad como fundamento de la socialidad, y podamos tener un mundo fundado en la cooperación y en la solidaridad. (11)

La concepción de la enseñanza y el aprendizaje necesita girar la perspectiva hacia los sujetos que habitan las escuelas para establecer las modalidades de enseñanza más adecuadas, pertinentes y convenientes que puedan responder a las necesidades de hoy con respecto a la igualdad de condiciones y oportunidades. “En escenarios de complejidad, la enseñanza está sujeta a tensiones y contradicciones constantes, posicionamientos diversos y todos ellos igualmente legitimados institucionalmente” (12). El profesor no es considerado como el centro del proceso, su función deviene de interacción, ahora es el mediador cultural que transmite el contenido del cual él mismo puede ser parte. Aprender comporta no solamente conceptos o procedimientos sino que incluye desde lo complejo que significa los términos de las relaciones, los modelos ideológicos que se manifiestan en los criterios de ciudadanía que se transmiten, hasta la inclusión de formas de pensamientos y expresiones que se producen en un espacio contextual y relacional. “Aprender supone una modificación o cambio de comportamiento que, guiado en su carácter ético, en el que colaboran la memoria, el razonamiento, los afectos y la práctica, redundan en beneficio en quienes lo llevan a cabo” (14)

Los contenidos de la transposición didáctica tradicionalmente son los saberes organizados, seleccionados, ordenados estratégicamente en el tiempo y presentados según la metodología. Hoy se puede hablar de diferentes *saberes*, *saberes acerca de*, que engloba mayoritariamente al objeto de las ciencias. *Saber hacer*, dinámicos e instrumentales. *Saber ser-estar*, en el conjunto de las actitudes y comportamientos psico-emocionales.

El docente opera con los saberes antes de ser enseñados, es así que, ni el traspaso ni lo seleccionado, constituyen parte de un proceso desligado de intereses, sino por el contrario, está atravesado por el control y el poder, los cuales también determinan aspectos del enseñar y del aprender.

Por esto, la transposición didáctica resulta de la capacidad de un docente para convertir un conocimiento en enseñable y aprendible y esto es lo que constituye el acto pedagógico, sin desconocer lo común de las acciones que conforman y atribuyen sentido a lo que se traspasa.

Por otro lado, bien sabemos que siempre hay algo que queda en el límite de la receptibilidad del alumno. No hay ni habrá transmisión directa, habrá en todo caso habilitación de enseñanza, para que un objeto disciplinar sea enseñado. (19)

El trabajo sobre los trayectos escolares implica observar, detectar, ocuparse y dar una respuesta a los estudiantes afectados por la obligatoriedad de la escuela secundaria. “Trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país” (Consejo Federal de educación. Resolución 84/2009:5). Se debe destacar que los trayectos escolares pueden ser comunes o con recomendaciones de acompañamiento pedagógico, las cuales pueden cumplirse por intervención docente o de un acompañante terapéutico específico según los casos.

El derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel secundario habilitan un espacio educativo formal a los adolescentes y jóvenes con discapacidad que tienen el derecho a transitar por la educación secundaria en función de sus competencias, intereses y posibilidades. Al entender la discapacidad como la resultante del encuentro entre la dificultad del sujeto y la barrera del medio es que vale el reconocimiento de las posibilidades que permitan la accesibilidad a los saberes que como sociedad hemos definido transmitir.

Accesibilidad entramada en un currículum flexible, dinámico y abierto en comunión con las trayectorias educativas que se tracen con/para los estudiantes. (Diseño Curricular del Nivel de Educación secundaria de Entre Ríos. 2010:19)

Cuadro empírico

El cuadro empírico muestra la realidad tal cual es en diferentes escuelas públicas de la ciudad de Paraná. Las informaciones llegan al profesor a través de diferentes canales: asesores pedagógicos, orientadores educacionales, preceptores, tutores, psicólogos, psicopedagogos, circulares de dirección o de rectorado y muchas veces es el mismo profesor que obtiene la información a través del diálogo con sus pares, y estudiantes, diálogo con la familia: padres, madres, hermanos/as u otros parientes. O por medio de diagnósticos, evaluaciones, actividades cotidianas, etc.

Los actores son adolescentes provenientes de la zona céntrica, barrios de alrededores y pueblos vecinos hoy en día denominados “el Gran Paraná”. Se encuentran casos de chicos con problemas de evolución en el proceso intelectual cognitivo, problemas de concentración y atención, problemas de motricidad y fonación, problemas dejados por una anterior adicción a las drogas, chicos con padres separados que deben trasladarse semanalmente de casa, chicos enfermos que deben seguir tratamiento hospitalarios en Buenos Aires, chicos que tienen uno, dos y más años por arriba de la edad media del curso.

Propuesta teórica- empírica.

¿Cómo responder desde un lugar tan limitado como lo es la enseñanza del Francés Lengua Extranjera a esta gama de meta conceptos propuestos por los documentos legales?

La clase de francés lengua extranjera se vuelve enteramente dialógica, lo que significa que el profesor debe asegurarse de que el alumno ha entendido el tema, para esto siempre hace recurso a la lengua materna y las explicaciones en la misma. Todo se explícita y no queda nada en la oscuridad de lo implícito. Las inferencias que hace el estudiante mediante su aprendizaje se canalizan en precisiones que exigen un tipo de razonamiento deductivo, ellos cuentan con la información bien explicitada: la función de los elementos lingüísticos en relación al problema que se les presenta, la explicitación de los inconvenientes gramaticales que aparecen por ejemplo en género y/o número y además los problemas de versión que pueden presentarse desde la lengua materna a la extranjera. En el caso de palabras que cambian de género de una lengua a otra se hacen llamados de atención sobre este fenómeno para que ellos perciban lo importante que es tener en cuenta esta diferencia, incluso se dan ejemplos de equivocaciones corrientes de confusión, no solo para que la norma gramatical les sea más amena sino para que puedan ver en ejemplos concretos porqué debe usarse con corrección.

Las tareas son concretas, los elementos lingüísticos que se utilizan siempre se recuerdan o revisan. No se parte de la suposición de que saben el contenido de memoria sino que se los integra con la revisión y los contenidos nuevos dados en la tarea escolar. Es común que los estudiantes pregunten varias veces los significados de las palabras que no comprenden, o no se acuerdan. Aunque el diccionario o el celular-con traductor automático- son herramientas que están habilitadas en la clase, numerosas veces los estudiantes piden que se repita la explicación del docente.

La clase hace la experiencia de aprender la lengua extranjera gracias a su propia lengua y no de ver la lengua extranjera como un obstáculo para su propia comprensión. Las dificultades que se presentan en las formas de pronunciación que difieren radicalmente de la lengua materna son tratadas una por una por ejemplo viendo los sonidos más próximos desde la lengua materna que puedan aproximarse a los sonidos de la extranjera, no obstante ellos cuentan con los audios en francés original para poder escuchar por ellos mismos y analizar las dificultades.

El documento auténtico se utiliza solamente en los últimos cursos, pero muy raramente, por ejemplo los folletos, tarjetas, libretas, tickets, boletos, incluso libros se

muestran como lo que son, documentos auténticos de aprendizaje, y hacen parte de ese contenido pero como presentan la dificultad de no estar didactizados, no se los utiliza para enseñar a partir de ellos. Más bien conforman una unidad aparte, de los cuales se sabe además que no cuentan con el documento oral que les corresponde.

El manual es más bien la opción elegida, a menudo las instrucciones son adaptadas o transformadas según las necesidades y dificultades. La mayoría de las veces las consignas son explicadas en lengua materna, siendo esto también una secuencia de aprendizaje. El manual tiene la ventaja de facilitar al estudiante la anticipación de los temas y de reducir el nivel de ansiedad natural que los adolescentes tienen respecto de su actuación en la clase. En este sentido actúa como facilitador del aprendizaje al estudiante, esta lejos de ser el eje central en la didáctica, más bien es el nexo pedagógico que permite el acceso al conocimiento de forma igualitaria a todos y mediante la regulación de la enseñanza que el docente lleva a cabo teniendo en cuenta la diversidad que se le presenta.

El video es muy motivador para el aprendizaje de lo socio-cultural. No se usa necesariamente para el aprendizaje de lo lingüístico. El mejor momento de debates, comentarios o diálogos puede producirse por el uso de esta herramienta. Generalmente lo cultural que pretende enseñarse en un video se ve interpelado por la cultura a la cual pertenecen los estudiantes, es posiblemente la herramienta de enseñanza más rica, ya que los estudiantes aprenden a analizar críticamente diferentes situaciones y a analizarse críticamente a partir de la realidad a la que refiere el video. Se puede decir que existe una instancia dialógica simultánea entre lo socio-cultural mostrado por el video y la cultura estudiantil global y de cada estudiante personalizada además de la cultura que media el docente.

La evaluación se basa en el proceso de aprendizaje, los avances de los estudiantes cuentan como logros de resultados. El porcentaje de estudiantes que aprueban el año escolar es alto entre 90 y 100%. Al respecto el documento del Consejo Federal de Educación (CFE) enumera una serie de recomendaciones sobre la regulación de las prácticas de evaluación y calificación. Se trabaja desde las mismas teniendo en cuenta que la evaluación exige una responsabilidad institucional y que solamente lo que se enseña puede ser objeto de evaluación. “Debe existir correspondencia o adecuación entre la evaluación y la enseñanza, tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo.”[...] (CFE 93/2009:29) En este plano remitirse a la legislación resulta más esclarecedor o práctico que remitirse a autores o pedagogos que abordan esta temática desde el punto de vista teórico. [...] “La diversidad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones para una valoración válida y confiable”(29). Los instrumentos que se utilizan para realizar la evaluación son diferentes, se puede evaluar el comienzo de un ciclo con un *diagnóstico* o con un *contrato pedagógico*, según como se planifique. Los dos se pueden utilizar de forma alternada o simultánea y en correspondencia con el instrumento que se va a utilizar al final. El contrato exige ponerse de acuerdo entre las partes sobre los ítems, y también puede incluir la actuación de los padres o tutores, en cambio el diagnóstico revela de los saberes previos de los estudiantes los cuales van a comenzar una unidad de aprendizaje. Entre los diversos instrumentos que se pueden utilizar después de desarrollar la unidad de aprendizaje el que más se utiliza es el *portafolio* que también se llama *carpeta de trabajo* en donde los estudiantes pueden mostrar cuales son los logros que ellos han alcanzado respecto del contenido desarrollado, en menor grado se utiliza la *prueba oral o escrita*, estas formas se combinan con *autoevaluaciones individuales y grupales*. Curiosamente en la autoevaluación el estudiante resulta ser extremadamente exigente consigo mismo, frecuentemente se autoevalúa desde la percepción de su error o insuficiencia para lograr una tarea y no desde el esfuerzo que hizo para alcanzar algún logro, a veces se aplazan ellos mismos y se debe generar una nueva estrategia para evaluarlos levantando su baja autoestima en primer lugar y haciéndolos volver a enfocar en sus capacidades y progresos. Como se dijo en el Cuadro Teórico aprender no significa solamente aprender conceptos o contenidos sino también formas de relacionarse no

solamente con el docente, sino también entre ellos, con la lengua y cultura que aprenden, con los demás actores institucionales y con las situaciones que surgen, entonces una *evaluación compleja* es el término más adecuado para reemplazar a la palabra examen por el cual algunos estudiantes siguen preguntando.

Conclusión

Querer enseñar una lengua extranjera como lo es el francés unida a su cultura, de la forma más conveniente a la realidad socio-institucional que viven los estudiantes entre sus hogares y la escuela es estar convencido que la educación tiene algo más que decir en este espacio curricular - desde lo cognitivo y desde lo político- a menudo decimos que no es posible pretender hacer respetar y querer a una cultura extranjera si entre nosotros no somos capaces de aprender a respetarnos. Si los principios de Libertad, Igualdad y Fraternidad de Francia no pueden transformarse en una concepción propia, de transmisión a los estudiantes de nuestra propia interpretación de la libertad, de lo que es la igualdad, y de lo que significa ser fraternal, deberemos examinarlos que hicimos insuficiente. Si por el contrario estos principios son los disparadores de nuestro propio sentir de ciudadanos libres, iguales y fraternos se habrá avanzado al menos un paso en la dura realidad de la construcción diaria que nos toca a los docentes, aquella de la educación de los adolescentes y jóvenes a quien tenemos como alumnos. En este año del Bicentenario de la Independencia y previo al Bicentenario del Cruce de los Andes. ¡Viva la Patria Argentina! y *Vive la France!*.

Referencias bibliográficas. Documentos.

- Consejo Federal de Educación. (2009) *Resolución 84/09*
 Consejo Federal de Educación (2009) *Resolución 93/09*
 Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2008) *Resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 1*
 Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2008) *Resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 3*
 Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2010) *Diseño Curricular del Nivel de Educación secundaria de Entre Ríos. Resolución 3322*.
 Ley de Educación Nacional 26206. (2006)

Bibliografía General

- Cuq, Jean Pierre. Direction. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international. Paris.
 Morin, Edgar. (2007) *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Nueva Vision. Buenos Aires.
 Terigi, Flavia. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Santillana. Buenos Aires.

Documentos.

- Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2009) *Evaluación. Documento 4. Primera Parte*.
 Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2009) *Evaluación. Documento 4. Segunda Parte*.
 Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2009) *Evaluación. Documento 4. Tercera Parte*.
 Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2008) *Resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 2*.
 Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2013) *Resolución 1550 Trayectorias Escolares*.
 Ley de Educación Técnico Profesional 26058. (2005)
 Ley Provincial de Educación de Entre Ríos 9890 (2008)
 Universidad Autónoma de Entre Ríos. (2012) *Resolución 1540 Diseño Curricular*.

DISCURSOS SOCIALES EN LOS MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Pereyra, Melania
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
pereyra.melania@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo rescatar las políticas lingüísticas de la última década en Argentina como la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (Res. 119/10) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las Lenguas Extranjeras (Res. 181/12), que basan sus propuestas en el paradigma de la educación intercultural. Intentamos reflexionar sobre algunos avances y desafíos que presenta su aplicación en la Ciudad de Córdoba, a partir del análisis de los materiales que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera. En ese sentido, se ha realizado una selección de materiales que se encuentran disponibles en las bibliotecas de los colegios de gestión pública de la ciudad, enviados por el Ministerio de Educación de la Nación, los cuales han conformado el corpus del trabajo. El recorte se basa en materiales de nivel elemental y las unidades de análisis serán la familia y los países por tratarse de contenidos propios de dicho nivel. Para el análisis, se utilizará como marco teórico la perspectiva de educación intercultural de Catherine Walsh (2005), por tratarse de una propuesta de corte teórico pero fundamentalmente práctico y posible de ser recuperada para nuestro contexto, y la teoría de discurso social de Marc Angenot (2010), quien aporta nociones que nos permiten pensar en la escuela como un espacio privilegiado donde los discursos construyen modos de pensar y actuar orientados a la aceptabilidad, legitimidad e institucionalización de prácticas. En particular, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE cobra vital relevancia en este contexto atendiendo a que es una lengua imperial cuya enseñanza se imparte principalmente a través de materiales que se confeccionan en Inglaterra. La investigación se basa en la hipótesis de que los materiales para la enseñanza, a contramano de lo que expresan las políticas públicas, no proponen una reflexión en torno a la lengua que se aprende y al reconocimiento y tratamiento de estereotipos, sino que estos son reforzados a través de textos, imágenes, enunciados que configuran determinados discursos eurocéntricos que logran efectivamente circular por nuestra sociedad.

Palabras claves: educación, políticas, inglés como LE, libros de texto, discursos sociales

Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera (LE) en Argentina es obligatoria en todas las instituciones educativas de Nivel Medio, tanto de gestión pública como privada. La lengua que ha logrado hegemonizar ese lugar, pese a que las políticas no lo solicitan de forma explícita, es la inglesa desde hace varias décadas.

La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 en nuestro país, creó, entre otras, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe –EIB– (Res. 119/10). Dicha ley tiene como principal objetivo garantizar a todos los pueblos originarios que habitan en el territorio nacional el derecho constitucional a acceder a una educación desde todos los niveles que contribuya a preservar su identidad, su lengua, su cosmovisión; es decir, su cultura, con

todo lo que ello implica. A través de un exhaustivo recorrido histórico y teórico, los argumentos de la ley¹ recuperan, entre otras cosas, que:

-La Interculturalidad, si bien se propone como el inicio de un diálogo democrático entre culturas diversas, *debe a su vez atender las situaciones desiguales* en las que se establece este diálogo. (art. 19).

-Se enfatiza la necesidad de trascender el plano de las declaraciones y buenos deseos para pasar a la operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y *llegar a la sociedad en su conjunto*. (art. 20)

-En el sistema educativo actual, la diversidad presente nos lleva a *questionar las relaciones actuales entre lenguas y culturas* ya que muchas veces éstas reflejan *relaciones asimétricas y de poder al interior de las sociedades*, entre lenguas o al interior de la propia lengua, sobre las que, desde la perspectiva de la EIB, es necesario intervenir. (art. 21)

-La pedagogía de la EIB se constituirá como tal en la medida en que *questione las subjetividades* construidas a lo largo de la historia -tanto del docente como del sujeto de aprendizaje-, producto de relaciones hegemónicas traducidas en prácticas docentes (...) (art. 67).

Pese a la extensión de los artículos citados, creemos fundamental partir desde estos avances, los cuales reflejan grandes debates y síntesis educativas que se dieron al interior de nuestra sociedad, para retomarlos y construir desde allí nuestro aporte. La modalidad de la EIB busca saldar una deuda urgente e histórica para con los pueblos originarios. Y en ese sentido, adscribimos a la necesidad de llegar a la sociedad en su conjunto, como lo plantea el artículo 20, y de trabajar en todos los aspectos que se proponen como necesarios aun cuando no trabajemos con poblaciones originarias, puesto que, si no lo hiciéramos, se generaría una brecha de ciudadanos “interculturalmente conscientes” y ciudadanos que perpetúan y profundizan lógicas de exclusión y discriminación. En ese sentido, no es sólo la modalidad de la EIB la que plantea esta obligatoriedad, sino que también lo hacen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Res. 181/12) en relación con las lenguas extranjeras. Para mencionar sólo algunos puntos que expresa el eje en relación con la reflexión intercultural que plantean los NAP, traemos a colación:

-(...) *la reflexión sobre el estatus social atribuido a cada una (de las lenguas), y sobre la relación de poder entre las lenguas y sus variedades; la mirada crítica sobre el estatus atribuido a la lengua extranjera que se aprende y su comparación con el español; la relativización del punto de vista y sistema de valores culturales propios.*

-*el desarrollo del juicio crítico a partir de la identificación de relaciones entre diferentes universos culturales.*

-*el reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias como base de la convivencia en la diversidad.* (2012: 25)

Desde nuestras prácticas y experiencias, podemos considerar que esta Resolución es indudablemente un avance, pero también un desafío puesto que no abundan actualmente en nuestro país materiales para la formación, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE que atiendan a la reflexión intercultural en toda su complejidad. Un claro ejemplo de lo mencionado es el de los libros de texto, puesto que la enseñanza de la lengua inglesa como LE se imparte en gran medida a través de materiales didácticos producidos en áreas culturales que han sido históricamente centrales en la promoción de dicha enseñanza; Inglaterra, en primer lugar y Estados Unidos, en segundo. De este modo, los libros de texto que se utilizan tanto para la formación docente como para la enseñanza en el aula son aquellos que provienen principalmente de editoriales inglesas como Oxford, Cambridge y Longman, entre otras. Este aspecto es clave para su problematización puesto que al ser confeccionados en otras localizaciones geopolíticas, estos materiales desatienden las

¹Todos los destacados son nuestros.

particularidades culturales de nuestro ámbito educativo. Si bien se advierte un intento por desarrollar producciones compartidas con editoriales de nuestro país que consideran la inclusión de elementos locales en los diseños de libros de texto, el diseño macro se produce desde las editoriales inglesas. Si tenemos en cuenta que enseñar una lengua implica de manera inherente la transmisión de la cultura, es importante no perder de vista en este caso la relación entre la hegemonía de la enseñanza de la lengua inglesa con las políticas de expansión de los dos países citados², aspecto clave de reflexión para una perspectiva de abordaje intercultural como la que desarrollaremos.

El recorrido que trazaremos, entonces, busca articular la perspectiva teórica de la interculturalidad, específicamente de la educación intercultural, con las políticas públicas mencionadas. Para tal fin, tomaremos propuestas de Catherine Walsh (2005), quien ha desarrollado en diversos marcos institucionales iniciativas teórico-pragmáticas desde este enfoque. Asimismo, con el objetivo de analizar los discursos que circulan en los materiales destinados a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE, nos valdremos de la categoría de discurso social de Angenot (2010).

Interculturalidad y discursos sociales en la enseñanza del inglés como LE

En el marco de los NAP de Lenguas Extranjeras citados anteriormente, encontramos que la perspectiva intercultural se plantea junto a la plurilingüe en un sentido más abarcador que no sólo se delimita como una competencia a ser trabajada con el objetivo de lograr el éxito comunicativo. Se propone como un enfoque y un punto de partida que atraviesa todos los contenidos:

La perspectiva plurilingüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. (...) Esta perspectiva de enseñanza de lenguas, entonces, promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz. (NAP, 2012: 1).

En ese sentido, resulta productivo tomar las producciones de la antropóloga Catherine Walsh (2005), quien propone una educación *desde* la perspectiva intercultural, y señala la necesidad de una pedagogía crítica, decolonial que implica analizar la historia y la geopolítica en términos de construcción y (des)legitimación de saberes. Sus reflexiones orientan el trabajo desde la praxis, a partir de la cual se puedan formular propuestas transformadoras de los órdenes de dominación y exclusión. De esta forma, expresa en el documento elaborado sobre Educación Intercultural para el Ministerio de Gobierno de Perú que “el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.” (2005:15).

En ese sentido, Walsh postula un conjunto de criterios pedagógicos necesarios para el desarrollo de la educación intercultural que consideramos clave como vía de ingreso para pensar en la enseñanza de las LE:

-la autoestima y el reconocimiento de lo propio;

² Respecto de este aspecto, no podemos dejar de mencionar que Philipson (2002) ha desarrollado aportes clave sobre la relación entre la primacía de la lengua inglesa con las políticas de Estados Unidos e Inglaterra. También nos parece apropiada en este punto una cita de Mignolo, quien condensa la explicación histórica y política del imperialismo en relación con las lenguas: “Parto de la idea de que los modelos teóricos que se ocuparon de las lenguas se han construido en complicidad con la expansión colonial. (...) El sujeto hablante, curiosamente, se modeló sobre las experiencias y la idea de lenguas nacionales que eran al mismo tiempo lenguas imperiales” (2003: 293).

- los conocimientos, los saberes, las prácticas locales;
- la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”;
- conocimientos y prácticas de “otros”;
- la problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas;
- unidad y diversidad;
- la comunicación, interrelación y cooperación.

A partir de los criterios enumerados, podemos destacar cómo este enfoque busca trascender aspectos únicamente lingüísticos y/o comunicativos, entendiendo que la comunicación no puede darse sin la reflexión en torno a la identidad, sin la creación de situaciones de simetría y sin el fin de mejorar las condiciones existentes. Consideramos entonces que este conjunto de criterios establecidos por Walsh pueden sentar las bases de una operativización pedagógica orientada al campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, consideramos relevante para abordar la configuración de los discursos sociales en el corpus, las nociones del enfoque sociodiscursivo propuesto por Marc Angenot (1998, 2010). Dicho enfoque nos permitirá desarrollar un marco contextual a través de las categorías de ideología y hegemonía, así como el análisis textual-discursivo de los materiales propuestos. Consideramos que esta perspectiva será fructífera para develar las operaciones de producción de sentidos en los libros de textos de inglés que dan cuenta del patrón colonial. La práctica pedagógica a través de la enseñanza de esta lengua es una práctica social, y los materiales son productos institucionalizados y portadores de discursos, puesto que: “no hay movimientos sociales, ni práctica social, ni institución sin un discurso de *acompañamiento* que les confiera sentido, que los legitime y disimule parcialmente, en caso de que sea necesario, su función efectiva.” (17: 2010). En su libro *El discurso social* (2010), Angenot detalla las funciones del mismo, señalando su carácter expansivo, su capacidad de representar el mundo, de circular, de legitimar, controlar y producir identidades y sociedades. Asimismo, plantea:

Sin duda, la hegemonía discursiva sólo es un elemento de una hegemonía cultural más abarcadora, que establece la legitimidad y el sentido de los diversos “estilos de vida”, de las costumbres, actitudes y “mentalidades” que parecen manifestar. (...) La hegemonías es, más bien, el conjunto de los “repertorios” y reglas y la topología de los “estatus” que confieren a esas entidades discursivas posiciones de influencia y prestigio, y les procuran estilos, formas, microrrelatos y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad. (30: 2010)

En ese sentido, resulta interesante leer a los libros de texto en clave de dispositivos que otorgan legitimidad y aceptabilidad a determinados discursos. Mediante las representaciones construidas en los materiales, es posible advertir que se privilegian ciertas formas de vida y de pensar que aportan a la reproducción y sostenimiento de una hegemonía cultural, en este caso, la occidental.

Discursos sociales sobre la(s) familia(s) y el mundo

Los libros de texto en el aula cumplen un papel fundamental en tanto son determinantes para la planificación de las secuencias didácticas, de las decisiones en el armado del currículum y que se construyen como un “objeto ideológico” cuyo principal objetivo es legitimar una cultura dominante (Taboada, 2011). De la misma forma, es relevante mencionar que la producción en materia de investigación sobre el análisis de la influencia ideológica, la construcción de estereotipos y de formas de pensar y hacer de los materiales para la enseñanza es vasta (Ezeiza, 2009; Littlejohn 1992; Gray, 2000, entre otros). En cuanto a las producciones a nivel local, encontramos trabajos desarrollados por Porto (2013), quien pone en cuestión el status del inglés en nuestro país y las implicancias

culturales e identitarias respecto de su enseñanza y propone una interesante agenda de construcción de participación ciudadana a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Siguiendo con las perspectivas teóricas planteadas, se proponen las unidades de análisis “Las familias” y “Loas países y nacionalidades”, por tratarse de contenidos que se trabajan en el nivel elemental en la materia Inglés como Lengua Extranjera en el Ciclo Básico de los secundarios de Córdoba. Tal como mencionamos en el resumen del presente trabajo, se propone utilizar como corpus tres libros que se encuentran disponibles en las bibliotecas de los colegios de gestión pública de la ciudad y que han sido enviados desde el Ministerio de Educación de la Nación hasta el año 2015 inclusive. Dichos materiales son:

- *What's up?* Student's book 1 (2007). Editado en Buenos Aires por Pearson Education S.A.

- *Go for it!* Student's book- split edition 1A (2005). New edition. Editado en Estados Unidos por CENGAGE Learning.

- *To the top* Student's book 1 (2005). Editado en Gran Bretaña por **mm**publications.

Con respecto a las unidades de análisis de este punto, los NAP mencionan a la familia en un punto del Eje en Relación con la Reflexión Intercultural:

La valorización de las culturas propias y de otras a partir del estudio de la lengua extranjera. Esto supone: el reconocimiento de valores y cosmovisiones vigentes en la cultura propia, en distintas manifestaciones y prácticas culturales en relación con **diversos ámbitos comunitarios** (entre ellos, **familiar**, escolar, laboral); con los medios de comunicación, con el arte, entre otros. (...) (Res. 181/12.)

Encontramos que en referencia al tratamiento de los países y sus nacionalidades desde el Eje en Relación con la Reflexión Intercultural, en los NAP se sugiere:

La aproximación a la comprensión de estereotipos y de diferentes representaciones sociales que circulan acerca de las lenguas y sus variedades. Esto supone: el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua extranjera que se aprende; la búsqueda de información sobre características generales de los pueblos/países que hablan la lengua que se aprende, su ubicación geográfica y procesos históricos relevantes, obras de su patrimonio cultural, personalidades históricas, escritores, artistas, entre otros; la comparación de la información recabada sobre las sociedades y culturas que se expresan en la lengua extranjera que se aprende con el español y sus variedades y con otras lenguas maternas presentes en la escuela/comunidad; el reconocimiento, con la ayuda del/la docente, de diferentes representaciones sociales y estereotipos acerca de las lenguas y culturas; la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera. (Res. 181/12)

En cuanto al tratamiento de las familias en los libros de texto, encontramos que en los libros *What's up?* y *To the Top* se dedican dos páginas a la presentación del tema. El léxico seleccionado para trabajar es madre, padre, abuelo, abuela, hijo, hija, hermano, hermana, primo, padres, tío, tía. El vocabulario se trabaja a través de un árbol genealógico, el cual contiene los vínculos parentales mencionados, comenzando por los abuelos, su hijo hombre y su hija mujer, que se encuentran casados y tienen a la vez un hijo hombre y una hija mujer, y dos hijos hombres y una hija mujer. Tal como se puede apreciar en la descripción, encontramos familias cuya constitución reproduce, sin fisuras, una organización familiar alejada, con frecuencia, de la realidad de muchos de los estudiantes. En este sentido, el árbol genealógico y los roles familiares operan como norma que restringe la posibilidad de identificación de los alumnos con su realidad, cuando, por ejemplo, en su familia se presentan otros órdenes como familias ensambladas o vínculos homoparentales. El árbol genealógico propone el orden normativo, hegemónico, de los vínculos parentales –referidos en este caso a las relaciones intergeneracionales- sin tener en cuenta la constitución de otros órdenes afiliativos frecuentes en los ámbitos educativos de la ciudad de Córdoba. Por otra parte, no se muestra a la familia en el contexto de un

ámbito social, comunitario primario, cultural. Excluir a ciertos miembros de una familia, así como dar el ejemplo de una familia constituida por todos sus miembros, según la norma, perpetúa el discurso de la familia tipo que aún en la actualidad sigue generando situaciones de (auto)discriminación hacia quienes no componen ese tipo de familia.

A través de las muestras citadas, es posible advertir que el corpus no ofrece en el eje “familia” una oportunidad para “el reconocimiento de valores y cosmovisiones vigentes en la cultura propia, en distintas manifestaciones y prácticas culturales en relación con diversos ámbitos comunitarios” como lo fijan los NAP, tampoco propicia la promoción de situaciones comunicativas que apunten a la reflexión intercultural como lo determinan los lineamientos. Este análisis permite evidenciar que los materiales representan formas de familia que no sólo sirven a los propósitos del aprendizaje de una lengua extranjera, sino que refuerzan un modelo tradicional mientras invisibiliza otras configuraciones existentes y ampliamente extendidas en la realidad de nuestras aulas y contexto social. Si bien el tratamiento del tema no es idéntico en todos los materiales y se advierte que algunos incluyen factores comunicativos y culturales en los mismos, es recurrente la exclusión de textos e imágenes con familias diversas o con reflexiones que apunten al debate y la deconstrucción de una familia tipo irreal. La visión de familia que se proyecta en los libros es una carente de conflictos, separaciones, sin parejas del mismo género, o que incluya, por ejemplo, parejas sin hijos.

Por su parte, la unidad de análisis “Países”, se puede analizar en las tres muestras. En el libro *What's up?* encontramos en la introducción (pág. 5) una lista de países y continentes. Es el único material que menciona todos los continentes y que ofrece una variedad de países para cada uno, aunque no ofrece países de Oceanía. Al tratarse de una actividad de repaso entre otros temas e introductoria al libro, no trata con mayor profundidad la unidad de análisis en cuestión. Tampoco a lo largo del libro se pueden encontrar instancias de reflexión en torno a las variedades del inglés y las representaciones sociales de las mismas y de otras lenguas. El libro *To the Top* presenta una actividad titulada “The English-speaking world” en la que aparecen 7 países cuya lengua oficial es la inglesa: Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Sudáfrica, Australia, Nueva Zelanda. Este apartado no se condice con el resto del libro, en donde aparecen las variedades americana e inglesa a lo largo de todo el material; en diferencias fonéticas, léxicas y culturales como celebraciones, compras, sistemas educativos. Podemos notar a través de esta actividad, la única encontrada en todo el corpus que aborda otros lugares donde se habla inglés, que se intenta mostrar a la lengua más allá de Inglaterra y se brinda una oportunidad para poder ubicar geográficamente a dichos países. No obstante, el foco de la actividad es escuchar los países y repetirlos. No hay una reflexión en cuanto a aspectos culturales de cada país ni ninguna aproximación al reconocimiento de estereotipos. Por otra parte, aparecen en el mapa los Estados Unidos y los países más poderosos de la Commonwealth, aún cuando son más de 50 los países que debido a esta alianza, tienen al inglés como lengua oficial. En la segunda imagen, que se presenta como un encuentro de estudiantes de todo el mundo, aparecen Italia, México, Egipto, España, Grecia, Brasil, Polonia y China. Los países aparecen con sus respectivas banderas e imágenes de estudiantes “típicamente de esas nacionalidades”. Es notable en este punto el impacto de la asociación de un rostro con un lugar, lo que enfatiza la construcción de estereotipos. *Go for it* es otro de los materiales propuestos por el Ministerio de Educación y que se encuentra en gran circulación en las bibliotecas de los colegios públicos de Córdoba. Con respecto al tratamiento de los países y las nacionalidades en el libro, encontramos que el objetivo de la primera unidad es poder presentarse, hablar sobre el origen propio y poder averiguar el ajeno. Aparecen doce países, con más presencia de países latinoamericanos, como Colombia, Perú y Brasil, Japón, China, Sur Corea y Tailandia por Asia, Francia, Italia y España por Europa, Estados Unidos y México por Norteamérica. No aparecen países africanos. Sobre la cultura de los países, se trabajan sus banderas, su ubicación geográfica y su cantidad de población. Los contenidos se presentan en diferentes actividades, como un ejercicio de lectura en donde se reciben estudiantes de intercambio de todo el mundo en un colegio y se les da la bienvenida, presentándolos. También pide a los estudiantes escribir sobre sus estrellas

favoritas y mencionar sus países de origen. Finalmente, ofrece una oportunidad para presentarse y hablar del propio país. En este material encontramos un tratamiento más contextualizado para los estudiantes argentinos, cordobeses en este caso. También consideramos positivo que se encuentran más diversidad de países y no sólo aquéllos que responden a la categoría de potencias económicas mundiales. Aunque no se ofrecen oportunidades para el reconocimiento de estereotipos y representaciones sociales, de comparaciones, y el contenido cultural de los países es muy limitado, creemos que es un avance en este caso que no se reproduzcan estereotipos sobre las formas de vida en un país, ni discursos sociales que coloquen a una cultura en una posición de superioridad o inferioridad. Las ciudades capitales son el principal modo de tratar los países en el corpus trabajado. Dichas ciudades, como cualquier otra en un país, guardan configuraciones culturales e identitarias dinámicas y atravesadas por los discursos sociales que circulan en ellas. En ese sentido, los discursos que circulan en los textos e imágenes no son producidos por los habitantes de las ciudades, sino por lo general en Inglaterra. Las editoriales se inscriben en estos ámbitos específicos y utilizan estrategias enunciativas específicas. Esta unidad de análisis representa un contenido privilegiado para el tratamiento desde la perspectiva intercultural. Sin embargo, y pese a que para la enseñanza y el aprendizaje sobre la diversidad es necesario trabajar situaciones de dominación, racismo, exclusión, etc., se continúa enfatizando una modalidad de configuraciones culturales como mapas estancos, como “suspendidos en el tiempo”.

Si bien se podría argumentar que en este nivel a los fines didácticos del aprendizaje de la lengua extranjera es fundamental la presentación de un número acotado de palabras (entre 8 y 12 aproximadamente) y que, por tal motivo, algunas quedan “fuera”, creemos que la decisión sobre aquellas que se deciden incluir así como las que se deciden omitir es una decisión de política lingüística que tiene consecuencias en la construcción de visiones de mundo que refuerzan modelos, en este caso de familias y países, que resultan excluyentes. Los estudiantes podrán expresarse y comunicarse según las palabras con las que tengan contacto. En consecuencia, una selección de palabras que excluya, por ejemplo, madrastra, padrastro, hijo adoptado, madre soltera, pareja, entre otras, excluye la posibilidad de hablar sobre esas realidades. También excluye la posibilidad de pensar y repensar las identidades privadas y colectivas. Las recurrencias de lo oculto, por un lado, y de lo siempre visible, por el otro, operan en la construcción de un discurso social con fuertes tendencias hegemónicas a una visión de mundo sesgada, fragmentada y, como siempre, sin conflictos. Además, las ideas que se producen sobre las culturas tienen una fuerte tendencia a ser reduccionistas y generalizadoras. Qué imágenes de otros lugares del mundo se construyen en los materiales, qué clasificaciones del mundo geográfico, social, económico se intentan imponer, está totalmente relacionado con la necesidad de los países de donde provienen los materiales de crear otras alteridades para construir la propia identidad. La hegemonía discursiva presente en los materiales sobre los países que “existen” y sus configuraciones culturales, es parte de la hegemonía cultural, y a través de la institucionalización de la misma en los materiales educativos encuentra una forma excepcional de legitimización y reproducción.

Angenot expresa que “El analista del discurso/historiador de las ideas se ocupará de describir y explicar las *regularidades* en lo que se dice, se escribe, se fija en imágenes y artefactos en una sociedad.” (14: 2010). En este sentido, y a modo de conclusión parcial, en este recorrido analítico por el corpus en torno al eje familia, se advierte el reforzamiento del orden cultural dominante, de marcada impronta excluyente en torno a la diversidad de configuraciones familiares, que reproducen a través del dispositivo pedagógico libro de texto, como fuente de construcción de subjetividades y visiones de mundo, la mirada eurocéntrica colonial.

Conclusión

Las políticas mencionadas al comienzo de esta presentación cuentan ya con varios años aunque el proceso de implementación de las mismas sigue presentando numerosos desafíos. Es por ello que consideramos fructífero rescatar las propuestas desarrolladas por Walsh, puesto que representan un horizonte posible para avanzar en el cambio de paradigma planteado para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

De esta manera, hemos podido dar cuenta de la articulación existente entre las políticas públicas diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y el enfoque intercultural. Desde esta perspectiva, es factible evidenciar que la posibilidad de pasar a la operativización pedagógica de una educación de corte intercultural debe estar acompañada de una reflexión en torno a las prácticas y a los discursos sociales que continúan reforzando estereotipos y formas de pensar propias del eurocentrismo. Un claro ejemplo de esto se encuentra, como se ha evidenciado, en los libros de texto que utilizamos cotidianamente. En consecuencia, esperamos que el recorrido compartido habilite una transformación en la utilización que hacemos de dichos materiales y, por ende, en una enseñanza más coherente con lo que plantean las políticas y con lo que necesitamos en nuestra región.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Marco ELE Revista didáctica español como lengua extranjera*. ISSN 1885-2211 / núm. 9 2009.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal*. Oxford University Press, Volumen 54/3:274-283.
- Ley Federal de Educación 26.206: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Littlejohn, A. (1992). Chapter 1: Introduction. Why are ELT materials the way they are? Tesis de Doctorado en Filosofía. Lancaster University.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/ diseños globales*, Madrid: Akal ediciones.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2012). *Lenguas extranjeras*. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 181/12. <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html>
- Porto, M. (2013). Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina. En Barboni, Silvana y Porto Melina (Comp.), *Language Education from a South American Perspective: What does Latin America have to say?* (pp. 45-85). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Philipson, R. (2011). English : From British Empire to Corporate Empire. In: *Sociolinguistic Studies*, Vol. 5, No. 3, 2011, p. 441-464. Disponible en: <http://elvira.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG96.pdf>.
- Taboada, M.(2011). *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación de Perú. Impreso con apoyo de UNICEF.

DIÁLOGOS INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Theiner, Irene
Dipartimento di Studi Umanistici, UNISA
Salerno, Italia
itheiner@unisa.it

Resumen

En este trabajo se ilustrarán los resultados que arrojó un proyecto de telecolaboración entre estudiantes terciarios argentinos e italianos centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en pos de la educación para la ciudadanía. En nuestro proyecto la telecolaboración internacional e interdisciplinar brindó la posibilidad de que se manifestaran múltiples perspectivas – convergentes y divergentes – sobre fenómenos migratorios.

El proyecto se basa en el Modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural (Byram 1997, 2008, 2009, 2012) que consta de cinco dimensiones correlacionadas (actitudes, conocimientos, habilidades para interpretar y relacionar, habilidades para descubrir e interactuar, conciencia cultural crítica). En las implementaciones habituales de este modelo no se suele cuestionar el concepto de *cultura*, más allá de añadir a la *cultura con C*, la *cultura con c* e incluso se advierte aún una equiparación sin más de cultura e identidad. Preferimos por eso adoptar el concepto de *configuración cultural* (Grimson, 2011). Para incrementar la autonomía de los ciudadanos ante las representaciones sociales instituidas (Grimson 2014), integramos en nuestro proyecto aquellas propuestas, que desde distintos ámbitos disciplinares – historia y lengua – convergen al otorgarle centralidad al fomento de la capacidad crítica de los estudiantes para mejorar su competencia ciudadana (Pagès, 2012; Byram 2008, 2009). Las producciones resultantes de la telecolaboración constituyeron el insumo de las clases de lengua para poner el *focus on form*, entendido como focalización en los mapeos de forma y significado/función que emergen de las situaciones comunicativas (Cadierno 2008).

Los datos recolectados se analizaron aplicando el Modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural para comprobar en qué medida los estudiantes iban desarrollando las cinco dimensiones.

A partir de los resultados obtenidos en la implementación del proyecto piloto, se ha diseñado un segundo proyecto de telecolaboración internacional (Argentina, Italia, España) que apunta a poner en foco los contactos con personas migrantes que provienen de África.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, competencia comunicativa intercultural, migraciones

Introducción

En este trabajo se ilustrarán los resultados que arrojó un proyecto de telecolaboración entre estudiantes terciarios argentinos e italianos centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en pos de la educación para la ciudadanía. Participaron cursantes del seminario Historia Regional del Profesorado en Historia del Instituto de Educación Superior Olga Cossettini (IES OC) de Rosario y cursantes de la asignatura Lengua Española III dictada en la carrera de Lenguas y Culturas Extranjeras del Departamento de Humanidades de la Universidad de Salerno (UNISA), de Italia. El carácter internacional e interdisciplinar del proyecto posibilitó la manifestación de

múltiples perspectivas – convergentes y divergentes – sobre fenómenos migratorios, más precisamente, múltiples representaciones de las personas en movilidad y de las que con el correr del tiempo han desarrollado un sentido de pertenencia a aquel territorio que las personas migrantes atraviesan o vienen a habitar. La multiplicación de perspectivas se vio favorecida por la participación de hablantes de distintas lenguas primeras – español e italiano –, con formación académica diferente y porque tanto Argentina como Italia fueron alternando roles de países de inmigración y emigración.

En el primer apartado describo el Modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante MCCI) de Michael Byram y su potenciamiento a través de la telecolaboración y el *language-driven CLIL*. Planteo también la necesidad de repensar la *cultura* en términos de *configuración cultural*. En el segundo apartado, tras una breve descripción del proyecto, ilustro el desarrollo de las dimensiones del MCCI en los intercambios de los estudiantes. Tras observar qué colectivos (re)conocieron y cuáles soslayaron, relaciono estos resultados con el tipo de formación que brindan las instituciones educativas. El tercer apartado está dedicado al diseño de un nuevo proyecto de telecolaboración internacional (Argentina, Italia, España) que apunta a potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y ampliar su campo de aplicación.

Telecolaboración interlingüística e interdisciplinar para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

El MCCI (Byram, 1997, 2008 y 2009) está conformado por cinco saberes¹ interrelacionados. *Saber ser* se refiere a actitudes de interés, curiosidad y apertura; los *saberes* son los conocimientos acerca de diferentes aspectos socioculturales de una comunidad (trabajo, educación, tradiciones, etc.); *saber comprender* concierne a la habilidad para interpretar y relacionar estos conocimientos; *saber aprender/hacer* es tener la capacidad para descubrir nuevos conocimientos gracias a la interacción con otros. *Saber implicarse* es el resultado esperado de la interrelación de los otros saberes y consiste en desarrollar la conciencia cultural crítica, es decir, la capacidad para evaluar perspectivas, prácticas y productos de los grupos de pertenencia, así como de otros colectivos para reorientar las evaluaciones hacia un mayor compromiso como ciudadanos. Este último saber es el fulcro de una enseñanza de lenguas extranjeras que apunta a la educación intercultural para la ciudadanía (Porto, 2013: 89).

El mismo Byram (2009) ha propuesto potenciar su modelo por un lado con las herramientas de la telecolaboración y, por otro, con la modalidad *language-driven* del *CLIL* (*Content and language integrated learning*).² La telecolaboración consiste en “[...] *virtual intercultural interaction and exchange projects between classes of foreign language learners in geographically distant locations*” (O’Dowd, 2013: 1). No se trata de enseñar de otra manera lo mismo que en las clases presenciales, sino de implicar a los estudiantes en la co-construcción de conocimiento, experimentando una expansión de su repertorio de identidades y estrategias comunicativas para enriquecer el proceso (D’Owd, 2011). Al poner el foco en la competencia comunicativa intercultural, replanteo la definición de O’Dowd para incluir a estudiantes de historia, disciplina particularmente importante cuando la finalidad general es educar para la ciudadanía intercultural. En un *language-driven CLIL* la integración de historia y lengua extranjera se propone favorecer el descentramiento tanto de una historia y una identidad percibidas como naturales, como de las

¹ Byram los llama: *savoir être, savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s’engager*.

² En ámbito hispánico la integración contextualizada de contenido, cultura, cognición y comunicación (Coyle, Hood & Marsh, 2010: 41-42) se conoce como AICLE/EICLE (Aprendizaje/Enfoque integrado de contenido y lengua). Este abordaje didáctico, formulado por primera vez en Europa en 1994, fue definido por sus máximos expertos como “[...] *a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language*” (Coyle et al., 2010: 1). El énfasis pertenece a los autores). El *language-driven CLIL* es la modalidad en que una disciplina no lingüística se emplea para enseñar una lengua extranjera (Banegas, 2014).

construcciones corporeizadas³ de la lengua materna. Las producciones de los estudiantes constituyeron el insumo de las clases de lengua extranjera para poner el *focus on form*, entendido como focalización en los mapeos de forma y significado/función que emergen de las situaciones comunicativas (Cadierno 2008). Para el caso de la historia, comparto el objetivo propuesto por Joan Pagès (2009), el desarrollo del pensamiento histórico, que tiene mucho en común con el MCCI:

El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos (Pagès 2009: 10).

En las implementaciones habituales del MCCI no se suele cuestionar el concepto de *cultura*, más allá de añadir a la *cultura con C*, la *cultura con c*⁴ e incluso se advierte aún una equiparación sin más de cultura e identidad. Sigue predominando una concepción esencialista de la cultura que, al equiparar los grupos humanos a conjuntos delimitables y homogéneos, ignora las desigualdades y conflictos que dentro de cada grupo se deben a diferencias entre generaciones, clases, géneros, orientaciones religiosas, políticas, sexuales, etc.. Ignora también que estas desigualdades y conflictos son constantemente reconstruidos según las múltiples relaciones que cada grupo entabla con otros, en el tiempo como en el espacio. De ahí que el antropólogo Alejandro Grimson proponga repensar la cultura en términos de configuración cultural. Una configuración cultural está constituida por un marco compartido por actores sociales diferentes, en el que algunas representaciones, prácticas e instituciones son posibles, otras no, y algunas se imponen como hegemónicas. Su trama simbólica común está tejida por los distintos tipos de lenguajes con que los actores se entienden y se enfrentan dentro del marco de prácticas y creencias compartidas. Y estas tramas simbólicas son históricas porque se conforman a medida que se van sedimentando los procesos socioculturales. Cuando varias configuraciones entran en contacto suceden “[...] préstamos, apropiaciones o combinatorias, desigualdades y empoderamientos” (Grimson, 2011: 187), es decir, interacciones históricas – no teleológicas – entre grupos heterogéneos e inestables, pero relativamente sedimentados. Grimson propone superar entonces la concepción de la comunicación intercultural como contactos entre culturas homogéneas y ahistóricas.

Diálogos interculturales

Para implementar el proyecto de telecolaboración entre estudiantes y docentes del IES OC y de la UNISA, tuvimos que calendarizar rigurosamente las actividades porque disponíamos de menos de un mes (entre el 2 y el 26 de octubre de 2015), debido a los calendarios académicos desfasados. Para empezar, formamos los 12 grupos⁵ internacionales, cada uno de los cuales con un representante argentino y 3 a 4 italianos, dada la importante diferencia en la cantidad de alumnos en uno y otro curso.

Los estudiantes así organizados, intercambiaron textos por correo electrónico, conversaron vía Skype, participaron en un encuentro plenario virtual y respondieron a un cuestionario final. Las producciones analizadas son:

1) el texto *Rosario, nuestra Patria chica* elaborado por los estudiantes del IES OC (en adelante IES OC T);

³ Actualmente los lingüistas hispanófonos que adhieren al campo de la Lingüística Cognitiva suelen traducir *embodied* con el neologismo *corporeizado*.

⁴ Los especialistas en didáctica de la lengua ya no limitan la *cultura* a las grandes realizaciones de un determinado grupo de población en el ámbito de las artes, la literatura, la historia, sino que incluyen las creencias, los valores y comportamientos así como se manifiestan sobre todo en la vida cotidiana (Trujillo Sáez, 2005).

⁵ El grupo 6 dejó de participar ya antes de la primera conversación, por lo que quedaron efectivamente 11.

2) las preguntas que sobre el mismo formularon los estudiantes UNISA (en adelante Gn – G seguido de número arábigo para identificar a cada grupo – P);

3) los relatos sobre experiencias migratorias de parientes o conocidos de los estudiantes UNISA (en adelante Gn R);

4) las transcripciones de las conversaciones⁶ (en adelante Gn, seguido de I o II para indicar la primera o la segunda conversación). La letra A identifica a los interlocutores argentinos mientras que la I, a los italianos (seguida de número arábigo cuando en el fragmento presentado intervienen varios miembros del mismo grupo).

Todas estas actividades giraron alrededor de fenómenos migratorios y las consiguientes intersecciones entre configuraciones culturales. Por razones de espacio me limitaré a aquellas producciones que ejemplifican el desarrollo de las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural.

Para empezar, todos los participantes manifestaron actitudes de curiosidad y apertura (*saber ser*) desde el principio, demostrando una disponibilidad a abrirse para conformar un grupo transnacional-regional, ya que ninguno empleó el gentilicio para presentarse y prefirieron mencionar su lugar de residencia y sólo 6 se asociaron, además, a un lugar de nacimiento. Es decir que ninguno se esencializó como *rosarino, salernitano, santafesino, campano, argentino o italiano*.

Si para algunos inicialmente fue difícil descentrarse: “[...] y también el clima [porteño] es bastante parecido al italiano, aunque todavía le parece raro que las temperaturas de diciembre sean iguales a las del verano” (G2 R), otros pudieron volcar enseguida en sus relatos el cambio de perspectivas experimentado por el protagonista: “Nos contó que para entender de verdad América y más, siendo arquitecto, hay que cambiar la manera de pensar en las dimensiones, en las distancias, en las proporciones”(G8 R).

Los participantes desarrollaron su capacidad de interpretar y relacionar sus conocimientos factuales y procedimentales. Durante las interacciones los estudiantes de historia argentinos complementaron con sistematizaciones las perspectivas personales sobre las experiencias migratorias aportadas por los italianos.

A: Leía lo que ustedes escribieron, la familia de Teresa llega a Argentina e instala un comercio.

I: Sí.

A: Para esas épocas ya era posible venir en familias a instalar un comercio pero en la primera época en la que llegan los inmigrantes italianos, en realidad no tenían esa oportunidad, lo que hacían era venir a trabajar la tierra, [...] la actividad agrícola. Por eso podemos ver la diferencia histórica de llegar a principio del siglo y a mediados de siglo como Teresa [...]

I: ¿Por qué tus abuelitos se trasladaron a Argentina?

A: En realidad había un proceso histórico que era el desarrollo de la industria en Europa y empieza a desarrollarse la industria y la gente del campo viene a parar a regiones donde se trabajaba justamente en lo que ya conocían, que era la actividad agrícola. Los estados de Europa, como Italia, fomentan, tratan de que la gente migre hacia un lugar como Argentina para producir productos que después Europa compra (G11 I).

Los estudiantes de lenguas fueron adquiriendo conciencia de los distintos tipos de fuentes para el estudio de la historia y quisieron poner a prueba la entrevista etnográfica que habían realizado y enviado a su compañera, quien evaluó positivamente el aporte para su propia formación.

I4: Queríamos hablar de los textos que tratamos ¿te acuerdas? de los textos de Rosario y de la abuela de Federica sobre la migración... [...]

I5: ¿Qué te pareció? Según tu opinión son interesantes o no, y sobre todo, si son útiles para tu conocimiento de historia, lo que estudias tú allí.

A: Sí, sí, me parecen interesantes, porque, bueno, descubrí muchas cosas que anteriormente no sabía sobre migraciones [...].

I3: Y por lo que estudias tú estos textos que te enviamos, ¿fueron bastantes detallados para ser como recursos cuando tú tienes que hacer un estudio de historia o necesitabas... no sé, más

I4: otras informaciones, no sé, más detalladas...

⁶ En los fragmentos transcritos indicamos con tres puntos suspensivos las pausas o que la emisión es completada por otro interlocutor.

I3: [...] eran muy generales, eran como cuentos que nos han transmitido...

I1, 2, 4: contado.

A: Claro, el tema es que en Argentina, nosotros - tanto en la universidad como en nuestra institución, que es un instituto - cuando empezamos a dar historia... se da historia de Roma y Grecia [...] Y es necesario después complementarlo con material más actual para poder comprender esos procesos, porque

I4: es muy importante el testimonio directo. (G1 II)

Los participantes fueron desarrollando las habilidades para descubrir interactuando (*saber aprender/hacer*), al formular preguntas pertinentes para obtener informaciones y, sobre todo, elicitando las “[...] *allusions, connotations and presuppositions*” (Belz, 2007: 135).

A los italianos les llamó mucho la atención la palabra *gringo* en el texto *Rosario, nuestra Patria chica*

Por la llegada de numerosos contingentes de europeos, se denomina a Rosario como la capital de la “Pampa Gringa”. [...]

Hoy en día es muy difícil hallar una familia que no tenga un antepasado italiano, es quizás una de las regiones más gringas del país. (IES OC T 3)

Preguntaron por su origen (G 1, 4, 7, 8, 9, 11 P) y si tenía alguna connotación negativa (G 1, 4, 7, 9, 11 P).

También otras preguntas apuntaban a hacer explícitas las perspectivas externas e internas sobre los italianos migrantes en su relación con la sociedad de acogida.

¿Cómo vivís, los argentinos de hoy, esa atadura con el mundo y la cultura italiana? ¿Se la considera como una riqueza, una herencia? (G11 P)

¿Hay muchos napolitanos en Rosario? ¿Qué idea tienen de esta población? ¿Cuáles son los estereotipos más frecuentes? (G8 P)

¿Cómo vivieron los argentinos la llegada de los italianos a su tierra? Y, ¿cómo fue el proceso de integración? (G9 P)

¿Qué efecto produce tener un antepasado italiano que se desprende de vuestro hablar o de vuestras costumbres? ¿Es, para vosotros, un motivo de orgullo? (G 4 P)

¿Cuál pensáis que es la característica en la cual más se destaca la procedencia italiana? (G1 P)

¿Crees que la cultura italiana se ha mezclado bien con la cultura de tu país? (G7 P)

Los estudiantes italianos leyeron en el texto *Rosario, nuestra Patria chica*,

El mismo [Paraná] fue descubierto por una expedición de europeos a principio del siglo XVI; desde ese momento se inició el encuentro de dos culturas totalmente opuestas, la de los pueblos originarios y la de los conquistadores. [...]

La situación se agravó cuando los malones indígenas empezaron a atacar sorpresivamente a los habitantes de la zona para sacarles sus únicos bienes. (IES OC T: 2, 3)

Demostraron *saber aprender/hacer* porque, a pesar de las escasas informaciones representativas de una concepción esencialista y eurocéntrica de la cultura, reconocieron un fenómeno importante y formularon preguntas que apuntaban a elicitando intersecciones entre configuraciones culturales, con resultados variables.

¿Cómo se relacionaron los pueblos originarios y los conquistadores, después de su encuentro cultural a principios del siglo XVI? ¿De manera pacífica o contrastiva? ¿Tenían algunas características en común? (G4 P)

¿Puedes decirnos algo más sobre los pueblos originarios de Argentina? (G8 P)

El escaso conocimiento de las poblaciones originarias resultó en un “diálogo de sordos” en la siguiente conversación.

I: El encuentro entre dos culturas diferentes, la de los pueblos originarios y la de los pueblos conquistadores, ha llevado a algunos cambios lingüísticos?

A: Sí, que sí. Por ejemplo, de lo que fue la mezcla del italiano y del español surgió el idioma lunfardo, el lunfardo de acá de Argentina [...]. (G3 II)

En el siguiente fragmento emergió claramente la idea de la Argentina europea y blanca, que se destaca del resto de Hispanoamérica.

A: Acá no tenés oriundos netamente argentinos, ¿no?, no hay nadie que así lo sea. Siempre mirando para atrás tenés un portugués, un español, un italiano, un ruso, un polaco en tu sangre. Todos los argentinos están atravesados por sangre europea y eso es propio de nuestro país. Vas a Brasil, vas a Chile o vas a Paraguay y nada que ver la historia. Somos nosotros como argentinos los que tenemos esa particularidad. (G8 II)

Sus interlocutoras italianas, en cambio, siguieron mostrándose interesadas en hacer emerger los componentes poblacionales soslayados:

I: Quería continuar ese discurso que concierne las poblaciones originarias.

A: Bueno.

I: ¿Y el estado argentino hace algo para acercar esas poblaciones a la vida social argentina?

A: Muy poco para mí. [...] Sí, pero es un tema que da mucho... es muy controversial todavía para nosotros porque imaginate que toda esta gente ha estado como tapada. [...]

Bueno, siempre la política ha operado tapando esto. Entonces hace una década y nada más que esta gente tiene, digamos, más participación y nos podemos enterar todos de cómo viven porque si vos no los tenés cerca quizás no te enterás de cómo viven. Y yo creo que si todos quieren vivir conservando sus tradiciones y las tienen muy fortalecidas y es una forma de vida totalmente distinta... Pero no creo que el estado haga demasiado por integrarlos ni tampoco por asistirlos. (G8 II)

La participante argentina reconoció la dificultosa revisibilización de estas poblaciones, pero las representó como grupos completamente extraños a la sociedad argentina *blanca*, descrita en el fragmento anterior. Concibió la relación entre el estado y estos grupos – supuestamente *homogéneos* – en términos de integración o asistencia.

En cambio, la interlocutora argentina del G12, ya graduada en Historia, actualmente inscripta en la carrera de Antropología compartió un conocimiento algo más articulado de las poblaciones nativas: “[...] a principio del siglo XX en Buenos Aires, el 70-80% de la población era entre italianos y españoles [...] y el resto, un 20%, eran nativos”. Añadió que “[...] estuvimos aprendiendo a hablar una lengua de un pueblo originario” (G12 I) y acercó a los estudiantes italianos una experiencia personal de la lengua guaraní:

A: Mi bisabuelo...

I2: sí...

A : hablaba guaraní.

I2: ¿Y tú conoces algunas palabras de esta lengua?

A: Sí, sí, sí.

I2: ¿Por ejemplo? [...]

A: *Añamembuy*

I2: ¿Qué significa? [...]

A: Es como un insulto.

En el próximo fragmento se observa que los estudiantes italianos aplicaron el conocimiento recientemente adquirido sobre la presencia de elementos africanos en la lengua española e intentaron relacionarlo con experiencias cotidianas de jóvenes rosarinos. Su interlocutora, en cambio, pasó por alto la información sobre el origen africano de la palabra *cumbia*.

I2: ¿Y sabes bailar la cumbia?

A: Sí, obvio.

I2: ¡Tenemos que aprender!

A: ¿Cómo han escuchado de la cumbia? [...]

I1: A clase con la profesora [...]

I5: Ha tenido un curso de variedades lingüísticas del español [...] y así tenemos algunas palabras como por ejemplo “cumbia” con influencia de África, es una palabra africana.

I2: Y nos enseñó algunos videos de los bailes que hacéis.

A: Sí, como dijiste, la cumbia depende de las provincias, cada provincia la baila a su manera [...] algunos más apretaditos, otros más sueltos. (G1 I)

El *saber hacer/aprender* se vio en el acercamiento a la perspectiva disciplinar del otro. Estudiantes de lenguas se interesaron por “[...] la política inmigratoria y de colonización” del naciente estado argentino (G3 II) y quisieron saber “¿Qué idea política trajeron los inmigrantes?” (G7 II). Con preguntas sobre fenómenos lingüísticos despertaron el interés de sus compañeros de historia por cuestiones dadas por descontadas, como la castellanización de apellidos italianos.

Tras intercambiar perspectivas sobre las migraciones de siglos anteriores pasaron a las actuales. En el siguiente fragmento convergieron en una visión estereotipada de los “[...] chinos, [que] van a conquistar el planeta”.

I1: ¿Actualmente hay fenómenos migratorios como está ocurriendo en Italia?

A: Acá en Argentina, sí. O sea, actualmente los fenómenos migratorios que hay acá son dentro de América Latina. Que son culturas... o también desde China. Hay muchos chinos acá y gente de países del norte nuestro. [...]

I3: ¿Los chinos tienen tiendas? ¿Muchas tiendas?

A: Sí, donde venden de todo.

I2: Aquí en Italia hay muchísimas tiendas de chinos.

A: En todos los estados están los chinos, van a conquistar el planeta.

I1, 2, 3, 4: Es verdad. (G3 II)

El G2 relacionó los fenómenos migratorios actuales con el desempleo juvenil comparando la situación italiana con la argentina. El participante argentino mencionó el cambio de destino de los actuales emigrantes que, a causa de la crisis, dejan de “[...] irse a España [...]” para ir a Paraguay o “[...] Perú, que parece que allá hay más empleo” (G2 II). Es interesante notar que los italianos mencionaron por una parte que los jóvenes desean irse a otros países porque “[...] no encuentran fácilmente un trabajo que pertenece a su tipo de graduación” y por otra, que “[...] en mi pueblo hay una comunidad de indios y estos trabajan sobre todo como cuidadores de personas ancianas porque es un tipo de trabajo que los italianos no quieren hacer” (G2 II). En clase lo relacionamos con los relatos que habían elaborado a partir de entrevistas etnográficas a parientes o conocidos migrantes. Vimos que en las experiencias más alejadas en el tiempo el motivo indicado era la pobreza a causa de la guerra o de la falta de trabajo (G 1, 2, 3, 5, 8, 12 R) y que paulatinamente pasaba a ser el deseo de mejorar una situación económica ya aceptable (G 9, 10, 11 R) hasta los casos más recientes, en que era la realización personal (G 4, 7 R).

En la siguiente conversación la interlocutora argentina tomó la iniciativa y se quedó escuchando las diferentes opiniones de sus pares italianos, que oscilaron entre el rechazo y una cierta aceptación de las personas migrantes. La argentina intervino luego desde su mirada externa a la Europa receptora de migrantes, pero interna a la América conquistada por Europa y empática con el continente africano, afectado por las políticas europeas. Argumentando paso a paso consiguió que los interlocutores italianos convergieran en estos otros puntos de vista.

A: ¿Qué piensan de la inmigración?

I2: Yo pienso que es una pesadilla para todo el mundo, porque África es un continente que tiene muchísimos problemas gracias a la Europa porque los siglos pasados Francia, Alemania, Italia también, han colonizado este continente y después lo han dejado sin pensar en las personas que vivían allí.

I3: Pero pienso que ahora la inmigración en Italia no... en Italia tenemos muchos problemas y por eso los inmigrantes... *come devo dire?*

I2: No pueden estar aquí.

I3: ¡No!

I2 : Por ejemplo, yo pienso que la Unión Europea tiene que distribuir a los inmigrantes en todos los 28 países de la Comunidad, porque Italia no puede abrir las puertas a todos los inmigrantes, porque...

I4, 2: es imposible.

I3: De hecho, hay algunos países europeos que no...

I2: como Francia...

- I3: como Francia, que no quieren [...] inmigrantes.
 I2: Sí, pero en Italia hay muchísimas personas que no quieren que las personas lleguen aquí, pero yo no estoy de acuerdo porque, por ejemplo, los italianos fueron los primeros que llegaron a Argentina, por ejemplo.
 I5: Y además [...] ellos vienen a Italia porque hay guerra allí y no tienen condiciones de vida muy favorables y por lo tanto, creo que es, creo que tienen que venir a Europa y deben ser distribuidos en toda Europa.
 A: Acá yo veo en la tele [...] que hay muchos problemas allá con la inmigración, hay violencia.
 I5: Sí, mucho.
 I3, 4, A: Sí.
 A: Y hay inmigrantes que son atacados
 I2: sí
 A: y discriminados.
 I5: Sí.
 A: Yo creo que Europa tiene que hacerse cargo de ese problema.
 I2: Sí.
 A: Porque es cierto que Europa colonizó el mundo.
 I2: Sí.
 A: Acá, en América, por ejemplo, los españoles usurparon, conquistaron el territorio durante quinientos años y llegaron casi al exterminio.
 I2: Sí. [...]
 A: Por eso, creo que Europa tendría que tener una política más favorable
 I2, 5: sí
 A: porque muchas de las guerras y problemas de África son consecuencias de la política europea.
 I2: Sí, estamos de acuerdo, completamente [...] (G5 I).

En otro caso, fueron las italianas quienes identificaron una interpretación inconsistente de fenómenos históricos y socioculturales. Ante la pregunta de cómo se sentían las italianas en cuanto herederas de “[...] los pilares de lo que se llama toda la historia universal [...]”, una de ellas redimensionó “[...] la cultura mundial [...]” sin vacilación a “[...] cultura occidental europea [...]”, por añadidura, poco valorizada en Italia (G8 II).

En esta conversación se manifestó una vez más la idea del país americano de “[...] tradición muy joven [...]”, al soslayar las configuraciones culturales anteriores a la formación del estado argentino y fue la interlocutora italiana quien resaltó la importancia de adquirir conocimientos para descentrarse de esa perspectiva.

- I: Hablando de cultura que es occidental, que es, o era, la dominante... según mi opinión, es muy importante estudiar porque te permite abrir el pensamiento. Te hace entender que la cultura occidental europea no es la única, la más importante, sino que también las otras, asiática, latina, africana, merecen el respeto, merecen de ser consideradas importantes porque pueden añadir algo a la cultura, a la cultura que se convierte en global con el tiempo (G8 II).

Salvo en el caso de la estudiante de Antropología, los estudiantes y graduados del IES OC no pudieron aportar conocimientos suficientes o suficientemente profundizados sobre los pueblos originarios. Ignoraron el componente afro en la historia y en la lengua, así como la llegada reciente de africanos a Argentina, incluso cuando los italianos aportaban algún conocimiento al respecto. Al preguntar durante el plenario, sobre si habían tenido noticias del *XI Congreso Argentino de Antropología Social*, celebrado en Rosario del 23 al 26 de julio de 2014, en particular de las mesas dedicadas a “Afrodescendientes y migrantes africanos subsaharianos en Argentina y América Latina: problemáticas, perspectivas y desafíos”, no obtuve ninguna respuesta. Tampoco parecían conocer la existencia de la Casa de la Cultura Indo-Afro-Americana de la ciudad de Santa Fe.⁷

Así la historia argentina es la del estado-nación que se fue configurando durante el siglo XIX, es la de un país nuevo, de tradiciones jóvenes, que ignora las intersecciones con las configuraciones culturales ya existentes en su territorio:

- A: De todos modos se entiende que Argentina, historia argentina es relativamente nueva, que nosotros somos un país...

⁷ Fue la primera organización del campo afro fundada en Argentina tras la dictadura, en el año 1988.

I: nuevo

A: sí, somos nuevitos. (G10 II)

A: ¿Cómo es tener esta tradición tan fuerte y tan antigua... porque vengo de un país que tiene una tradición muy joven. Ustedes... de siglos y siglos. (G8 II)

Sin embargo, quizás gracias al intercambio de perspectivas, en algunas conversaciones pareció aflorar la conciencia de una identificación discutible de la historia mundial con la historia europea: “Yo tengo una materia que vendría a ser historia europea del siglo XIX que, digamos, este es el tema principal, pero acá se conoce como ‘Historia mundial III’ ” (G2 II).

Por su parte, los estudiantes italianos de lenguas en su plan de estudios sólo tienen una asignatura histórica a elegir entre Historia Medieval, Moderna o Contemporánea, totalmente centradas en Europa. Pero durante la cursada de Lengua Española II – en el año anterior a este proyecto – la historia hispanoamericana constituyó el contenido a partir del cual se ha puesto el *focus on form* para desarrollar las competencias lingüístico-discursivas (Cadierno, 2008). Los estudiantes de la UNISA “migraron” al campus virtual puesto a disposición por el IES OC para realizar una serie de actividades que apuntaban a historizar los nombres de las *Américas* (Hispanoamérica, Latinoamérica, Iberoamérica, Abya-Yala⁸) y el concepto de estado-nación. En relación a cuestiones identitarias, reflexionaron sobre la marginación e invisibilización de indígenas, africanos, mestizos y sus descendientes, mientras se iban familiarizando con instancias escritas y audiovisuales de géneros históricos divulgativos. Así fue que durante los intercambios mostraron un cierto interés por colectivos no europeos.

De todas formas, resulta evidente que las políticas educativas de las que descienden ambos planes de estudio, siguen teniendo una fuerte impronta eurocéntrica así como sigue prevaleciendo una concepción esencialista de la cultura.

Proyecto *Entre Sures*

La idea de este proyecto nace de la necesidad de promover el conocimiento de personas migrantes provenientes de África, principalmente de Senegal, porque tanto en Argentina (Kleidermacher y Morales, 2014), como en España e Italia (González-Ferrer y Kraus, 2012) a partir de los años '90 aumentó la cantidad de personas de esa proveniencia. En particular, en la provincia italiana de Salerno, dicho colectivo constituye uno de los grupos migrantes más numerosos. Esperamos que implicar a estudiantes de lenguas extranjeras – italiano en España y Argentina y español en Italia – en la co-construcción de conocimiento sobre personas migrantes senegalesas contribuya a la educación para la ciudadanía intercultural.

Dado el espacio disponible para esta comunicación, a continuación me limito a una presentación esquemática del proyecto.

Instituciones participantes: universidades u otros centros de educación superior de Argentina, Italia y España.

Finalidad general:

Contribuir a formar ciudadanos críticos plurilingües e interculturales implementando una enseñanza de lenguas extranjeras no sólo instrumental sino sobre todo educativa.

Objetivos:

- promover la modalidad de trabajo cooperativo mediante la telecolaboración entre grupos de estudiantes y docentes alejados geográficamente, de distintas lenguas primeras que estudian uno la lengua del otro;
- promover el diálogo intercultural mediante el desarrollo de los *saberes* que conforman el MCCI;
- promover el conocimiento directo de personas migrantes y la colaboración con sus organizaciones;

⁸ Nombre propuesto por el líder aymara Takir Mamani.

- promover acciones de cada grupo destinadas a su comunidad.

Diseño e implementación:

Fases

1) Documentación: búsqueda e intercambio de fuentes sobre aspectos geodemográficos e históricos de las regiones de origen del/de los grupos de personas migrantes y sobre las características de la migración de dichos grupos a las respectivas regiones de residencia de los estudiantes.

2) Puesta en común 1: conversación vía Skype para colaborar en la comprensión y comparación de las informaciones obtenidas a partir de las fuentes.

3) Trabajo de campo 1: realización de entrevistas a personas migrantes, traducción e intercambio.

4) Puesta en común 2: conversación vía Skype para comentar las traducciones de los otros.

5) Trabajo de campo 2: realización de entrevistas a compañeros de estudio sobre la percepción de los colectivos migrantes en su lugar de residencia, traducción e intercambio.

6) Análisis del discurso mediático: búsqueda de artículos y/o material audiovisual, análisis y puesta en común;

7) Acción en la comunidad: elaborar material (in)formativo para las personas migrantes y para los compañeros de estudios.

Conclusión

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se vio condicionado por los conocimientos factuales adquiridos en las instituciones educativas, que siguen centrados en Europa y no contemplan suficientemente las intersecciones con las configuraciones culturales de los diversos pueblos originarios, ni las relaciones pasadas y actuales con personas originarias de África. La otra limitación fue el escaso tiempo a disposición. De todas formas la telecolaboración internacional e interdisciplinar permitió a los estudiantes aproximarse a las experiencias migratorias y comparar sus diferentes perspectivas al desarrollar su *saber aprender/hacer* a través de la interacción con sus pares gracias al *saber ser* que demostraron.

Creemos que implementar un proyecto de mayor duración centrado en personas migrantes provenientes de África puede contribuir mayormente a la educación para la ciudadanía intercultural.

Referencias bibliográficas

- Banegas D. (2014). Democratizing didactic transposition. Negotiations between learners and their teachers in a secondary school. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (2), 1-26.
- Belz J. (2007). The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. En R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange* (pp. 127-166). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2009). Intercultural citizenship and foreign language education. Actas del *Congrès International Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures* (Universidad Aristóteles de Tesalónica, 12 de diciembre de 2008)
- (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21(1-2), 5-13.
- Cadierno, T. (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus-on-form pedagogical approach. En S. De Knop, T. De Ricker, *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, (pp. 260-294). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- D'Owd R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. J. Jackson (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, (pp. 342-358). London/New York: Routledge.
- (2013) O'Dowd, R. (2013). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43 (2), 194-207.
- González-Ferrer A., Kraus E., (2012). Migrantes Senegaleses en Francia, Italia y España. Primeros resultados de la encuesta MAFE-Senegal en Europa. *Documentos de Trabajo (8/2012)*. Madrid: Instituto Elcano.
- Grimson A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2014). Introducción: Políticas para la justicia cultural,. En A. Grimson (Ed.). *Culturas políticas y políticas culturales* (pp. 9-14). Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.
- Kleidermacher G., Morales O. (2014). Algunos elementos para analizar la migración senegalesa en Buenos Aires. *Revista Unidad Sociológica*, 1(1), 28-34.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledesma, V. Gómez Gerardo (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Porto M. (2013). Pensamiento crítico, reflexión, conciencia cultural crítica: características de la interculturalidad en la lectura en lengua extranjera. En L. Renart y D. Banegas (Eds.). *Roots & routes in language education: Bi-multi-plurilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (pp. 86-97). Buenos Aires: Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires - A.P.I.B.A.
- Trujillo Sáez F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.

LA COMPOSICIÓN COMO MECANISMO DE INCREMENTO LÉXICO Y ESTRATEGIA LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA

Trebucq, María Dolores
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
loletrebucq@hotmail.com

Luque Colombres, Candelaria
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
profeluquec@gmail.com

Resumen

El lenguaje enfrenta el desafío de transformarse de manera tal que pueda satisfacer los propósitos comunicacionales de sus usuarios. Si bien el cambio lingüístico se refleja en todas las áreas del lenguaje, el léxico es el área en la que suceden los cambios con mayor celeridad debido a la constante introducción de lexemas que no solamente incrementan el vocabulario sino que permiten a los usuarios expresar sus propósitos comunicativos con mayor sutileza y precisión. Como docentes de lengua inglesa de la Universidad Nacional de Córdoba, observamos la necesidad de capacitar a los futuros docentes y traductores de inglés de manera tal que puedan dilucidar con exactitud los significados que encierra cada innovación que se incorpora al léxico. Por ello, y pensando en brindar nuevas herramientas a los estudiantes, durante los años 2014 y 2015 nos abocamos al estudio del incremento léxico inglés a través del proceso de derivación morfológica en la convicción de que el entendimiento de los procesos de formación de palabras que utilizan las lenguas incrementa la capacidad de interpretación de los más sutiles significados. Uno de los resultados que arrojó aquel estudio y que conforma la base de la presente propuesta es que existe otro proceso, de igual o mayor productividad para el léxico inglés, que permite a los hablantes transmitir sus propias percepciones sobre sus dichos en un número reducido de palabras: la composición. En este trabajo nos proponemos identificar las palabras compuestas en los artículos del corpus; agruparlas en las categorías propuestas por Aronoff & Fudeman (2011) y finalmente dilucidar las relaciones entre los tipos de compuestos utilizados y los objetivos comunicacionales del autor. El corpus está conformado por artículos periodísticos en inglés, fechados en 2015, disponibles online y que versan sobre cuestiones relacionadas con el cuidado del medioambiente. Como formadores de futuros docentes y traductores de lengua inglesa, creemos que es necesario instruir a los estudiantes para que sean capaces de develar los significados que encierran las opciones léxicas que los autores adoptan en la búsqueda de la transmisión de sus propósitos comunicativos.

Palabras clave: léxico inglés, composición, estrategias lingüísticas

Introducción

El lenguaje, como medio de comunicación, se enfrenta al desafío de transformarse de manera tal que pueda satisfacer los propósitos comunicacionales de sus usuarios. Si bien el cambio lingüístico se refleja en todas las áreas del lenguaje, el léxico es el área en la que suceden los cambios con mayor celeridad (Álvarez de Miranda, 2009: 135) debido a la constante introducción de lexemas que no solamente incrementan el vocabulario sino que

permiten a los usuarios expresar sus propósitos comunicativos con mayor sutileza y precisión. Por esta razón, el incremento léxico ha sido abordado por numerosas disciplinas y su estudio va adquiriendo un papel preponderante con las contribuciones de diversas escuelas lingüísticas tales como la lingüística generativa, la lingüística histórica y la semántica cognitiva y en áreas como la terminología y la traducción (Hipperdinger, 2014). Nuestra revisión bibliográfica revela que existen numerosos estudios sobre diferentes aspectos del léxico. Estudios sobre innovación léxica en internet (Zhang, Wu & Zhang, 2013), en idiomas como el Iatmul (Jendraschek, 2008) o en revistas femeninas (Estornell Pons, 2012) reflejan el continuo interés por el cambio lingüístico a través del enriquecimiento del léxico. Nuestro trabajo se inscribe en el área de la morfología, definida por la Real Academia Española (RAE) en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* como la disciplina de la gramática que "...se ocupa de la estructura de las palabras, las variantes que éstas presentan y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que las componen" (2009: 5). Para este trabajo hemos acotado nuestro foco de atención a la morfología léxica, sub-disciplina que estudia la estructura de las palabras y las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras (ob. cit).

Como docentes de lengua inglesa de la Universidad Nacional de Córdoba, observamos la necesidad de capacitar a los futuros profesionales de inglés de manera tal que puedan dilucidar con exactitud los significados que encierra cada innovación que se incorpora al léxico. Por ello, y pensando en brindar nuevas herramientas a los estudiantes, durante los años 2014 y 2015 nos abocamos al estudio del incremento léxico inglés a través del proceso de derivación morfológica en la convicción de que el entendimiento de los procesos de formación de palabras que utilizan las lenguas incrementa la capacidad de interpretación de los más sutiles significados. Uno de los resultados que arrojó aquel estudio y que conforma la base de la presente propuesta es que existe otro proceso, de igual o mayor productividad para el léxico inglés, que permite a los hablantes transmitir sus propias percepciones sobre sus dichos en un número reducido de palabras: la composición. En consecuencia, durante los años 2016 y 2017 hemos decidido estudiar este proceso de formación de palabras que ha enriquecido al léxico inglés. Para esta comunicación, analizamos un corpus conformado por veinte artículos periodísticos en inglés tomados de publicaciones de reconocido prestigio (Time, National Geographic y The Economist), fechados en 2015, disponibles online y que versan sobre cuestiones relacionadas con el cuidado del medioambiente. Elegimos esta temática porque su relevancia para la humanidad suele promover el alineamiento y compromiso de los actores y, por ende, es un campo propicio para la creación de nuevas palabras compuestas donde las combinaciones de éstas reflejan el propósito comunicativo del autor sin necesidad de manifestarlo expresamente a través de frases más complejas. En cada artículo del corpus, primeramente identificamos las palabras compuestas pertenecientes al campo de la ecología y el medioambiente; luego, las agrupamos por categorías siguiendo los lineamientos de Aronoff & Fudeman (2011) y analizamos su uso, ya sea como mecanismo de incremento léxico o como estrategia discursiva, para finalmente especular sobre los propósitos comunicativos que encierra cada una de las composiciones analizadas.

La composición como mecanismo de incremento léxico

De la Cruz Cabanillas (2001) define la composición como la creación de nuevas palabras a partir de la unión de dos elementos; de manera similar, Aronoff & Fudeman (2011) la definen como el mecanismo por el cual se crean palabras formadas por dos o más componentes, pero además distinguen, al igual que Carstairs-McCarthy (2002), dos tipos de compuestos: aquéllos que tienen un núcleo y aquéllos que no lo tienen o que si lo tienen, éste no permite develar el significado del compuesto. Para esta comunicación adoptamos la denominación propuesta por Aronoff & Fudeman: composición endocéntrica y exocéntrica.

Los compuestos endocéntricos exhiben un núcleo que expresa el significado central del nuevo vocablo y en este tipo de composiciones, tanto el núcleo como la palabra completa pertenecen a la misma categoría léxica. En el siguiente ejemplo,

“Rising temperatures exacerbate drought, spread beetle infestations and melt the snowpack earlier.” (NG 09-08-15), observamos la palabra “*snowpack*” (en español, bloque de hielo), compuesta por dos sustantivos donde el último de ellos, ‘*pack*’ (bloque), no sólo es el núcleo del compuesto sino que a su vez, determina la categoría léxica de la nueva palabra: sustantivo. De manera similar, en el ejemplo

“Grasslands can be an economic foundation of communities, both for their arable land and as a draw for wildlife-based tourism.” (TIME 8-10-15), el núcleo “*land*” (tierra) determina la categoría gramatical de la nueva palabra “*grassland*” (en español, pradera) y en el ejemplo:

“Michael Greenstone of Chicago University has led research into pollution-affected lifespans in China that has implications for India”, el núcleo “*affected*” de la composición “*pollution-affected*” (afectados por la contaminación) permite predecir la función sintáctica que la palabra compuesta tendrá: pre-modificador, puesto que “*affected*” es una forma no personal del verbo que cumple en este ejemplo una función adjetiva (premodificador). Por el contrario, en los compuestos exocéntricos, a los que Carstairs- Mc Carthy llaman “*headless*” (en español: sin núcleo), no es posible develar el significado del nuevo lexema a partir de su núcleo y ninguno de los elementos de éste determina la categoría gramatical del compuesto. Como podemos observar en el siguiente ejemplo:

“The push to address climate change at a global level began in the 1990s with the Kyoto Protocol, which aimed to reduce greenhouse gas emissions to 5 percent below 1990 levels.” (TM 04-12-15). Valga la comparación entre el inglés y castellano para expresar la misma entidad: las emisiones. Mientras que en inglés usamos un adjetivo compuesto exocéntrico, en español debemos recurrir al circunloquio “emisiones del tipo de gas que produce el efecto invernadero.” Un aspecto interesante sobre el adjetivo “*green*” es que ha ampliado sus referentes ya que en el pasado solía significar “inmaduro, joven” y en la actualidad se ha convertido en el referente por excelencia del medioambiente.

Otro de los compuestos de mayor frecuencia de ocurrencia en el ámbito de la ecología es “*drinkingwater*”. Si analizamos el siguiente ejemplo,

“And during that period, reports have surfaced in some locations, including Pennsylvania, Louisiana, and Colorado, of wastewater, spills, or other fracking sources polluting or draining water supplies, leaking explosive gases into drinking water systems, or depleting wells.” (NG 04-06-15), veremos que el compuesto “*drinkingwater*” (en español, agua potable) está utilizado como un adjetivo de “*systems*”. A pesar de que el núcleo del adjetivo compuesto es “*water*”, el autor no lo utiliza como sustantivo sino como adjetivo haciendo referencia a un tipo de sistema; en otras palabras, sin la palabra “*systems*” no habría sido posible develar la categoría gramatical ni el significado que el autor asigna a este compuesto exocéntrico tan frecuentemente utilizado en el campo de la ecología. Otro ejemplo de composición exocéntrica es el adjetivo “*deepsea*” (de lo profundo del mar) en la siguiente oración: *“And that, particularly because deepsea species tend to grow more slowly than those which live near the surface, and have lower fecundity rates, can have profound effects on ocean ecology.”* (TE 05-09-15), donde observamos que el compuesto formado por el adjetivo “*deep*” (profundo) y el sustantivo “*sea*” (mar) se combinan para conformar un adjetivo, a pesar de que su núcleo es originalmente un sustantivo. En este caso, el adjetivo no se refiere al mar sino a las especies que habitan en el fondo del mar. En esta línea podemos agregar el adjetivo “*snowmelt*” (en español, descongelamiento), al igual que “*deepsea*” será siempre exocéntrico puesto que su núcleo difiere de la categoría gramatical del compuesto. Ilustramos el uso de “*snowmelt*” en el siguiente ejemplo:

“*Early snowmelt alone has lengthened the fire season by 70 days since 1970.*” (NG 09-08-15) donde el verbo “melt” (derretir) que podríamos considerar el núcleo, no determina la categoría gramatical del compuesto final que es el sustantivo “snowmelt” (descongelamiento).

Cabe destacar que compuestos como “drinkingwater”, “greenhouse”, etc. pueden funcionar tanto como compuestos endocéntricos como exocéntricos; en el primer caso, cumplen la misma función que cumpliría su núcleo usado de manera individual mientras que en el segundo caso, cumplen una función diferente. Justamente por ello, es importante aclarar que Aronoff & Fudeman (2011) advierten que esta distinción puede variar teniendo en cuenta el contexto en donde aparecen las composiciones.

La composición como estrategia discursiva

El proceso de composición no solo permite incrementar el léxico de una lengua, como hemos visto en el punto anterior, sino que también, desde el punto de vista retórico, permite transmitir el posicionamiento del autor sobre la temática que lo ocupa.

La lengua inglesa es una lengua analítica que utiliza el orden de las palabras en la oración para reflejar las relaciones sintácticas que existen entre éstas. Así, el sujeto tiende a posicionarse al comienzo de la oración, el verbo siempre precede al objeto directo, etc. A diferencia del español, lengua sintética que indica las relaciones entre los componentes de la oración a través de inflexiones, la naturaleza analítica del inglés puede ser utilizada como recurso retórico-discursivo. En este trabajo, ilustramos esta propiedad de la lengua inglesa por medio de ejemplos tomados del corpus. En ellos, los autores utilizan la composición y crean palabras que se presentan como hechos incuestionables que impiden la negociación de significados.

Esto se observa en los siguientes ejemplos donde el compuesto “wastewater” (en español, aguas residuales o aguas servidas) se presenta como una realidad indiscutible:

“Instead, the agency, which enforces the nation’s water pollution laws, was trying to identify how streams, aquifers, and wells might be vulnerable to fracking—either through contamination from chemicals, wastewater spills or natural gas intrusion, or through the draining of wells or groundwater”. (NG 04-06-15)

“And during that period, reports have surfaced in some locations, including Pennsylvania, Louisiana, and Colorado, of wastewater, spills, or other fracking sources....” (NG 04-06-15)

“Water pollution from surface leaks and spills during the storage, transport, and disposal of hydraulic fracturing wastewater happen all too frequently,” says Mark Brownstein...” (NG 04-06-15)

The EPA study highlights areas needing more research, including how to handle the hundreds of billions of gallons of wastewater produced by fracking. (NG 04-06-15)

Al combinar dos palabras “waste” (desperdicio) y “water” (agua), de las cuales una (“waste”) sería el verbo conjugado, el autor presenta al compuesto como un hecho indisputable: “waterthatismwasted” (agua que se desperdicia) dejando de lado la posibilidad de que el lector discuta si realmente el agua se desperdicia o no. Al presentarlo como una unidad, la realidad que la palabra refiere se presenta como un hecho incuestionable. Podemos contrastar el compuesto “wastewater” con otro compuesto que presenta una estructura similar, “groundwater” (en español, aguas subterráneas), en el siguiente ejemplo:

“The EPA acknowledged "specific instances" around the country where fracking and related activities had polluted or depleted groundwater, drinking wells, and streams.” (NG 04-06-15).

Al parafrasear el compuesto en “*waterthat comes fromtheground*” (agua que surge del suelo), se observa que este último no denota connotación alguna ya que simplemente describe un tipo de agua refiriéndose al lugar de donde ésta surge sin hacer evaluación alguna sobre la acción que con ella se realiza.

En el siguiente ejemplo analizamos la decisión del autor de dejar de lado un compuesto estándar para utilizar una combinación que refleja su posicionamiento sobre la temática de los incendios.

“They incinerate habitat for songbirds like the yellowrumped warbler, push already vulnerable whitebark pine trees closer to extinction, and, when they are especially ferocious, burn down whole forests so thoroughly, they never grow back.” (NG 09-08-15)

En este caso resulta interesante que el autor utiliza el compuesto “*songbirds*” en vez de “*singingverbs*”, la alternativa más frecuentemente utilizada para describir a los pájaros cantores en inglés. En realidad, la elección del sustantivo “*song*” (canción) para formar el compuesto evoca las canciones de los pájaros y no la capacidad de los pájaros para cantar. Interpretamos que el propósito del autor al crear este compuesto es dejar en claro que las canciones de los pájaros ya no se escucharán porque los hombres arruinan el medioambiente y las aves huyen, pero no porque los pájaros no puedan cantar.

Si bien en algunos de los ejemplos anteriores detectamos la presencia de un autor subjetivo que se manifiesta veladamente en la creación de las palabras compuestas, también se observan en el corpus construcciones en las que el autor pretende solamente destacar algunas particularidades o condiciones inherentes al objeto descrito. Tal es el caso del compuesto “*lifecycle*” (ciclo de vida) en el siguiente ejemplo: “*Fire is part of the natural forest lifecycle.*”(NG 09-08-15). El uso del compuesto “*lifecycle*” en vez de la palabra simple “*life*” o la palabra simple “*cycle*”, no necesariamente denota un posicionamiento emotivo de parte del autor quien parece más interesado en enfatizar la naturaleza cíclica y finita de los bosques que en expresar solapadamente su opinión.

Como ya hemos expresado, la naturaleza de la lengua inglesa permite este empaquetamiento de información en las palabras compuestas donde el autor se manifiesta sin necesidad de hacerlo expresamente. En los siguientes ejemplos podemos observar cómo el autor utiliza los compuestos de manera que queda plasmada una posición concreta en relación a lo que se pretende representar.

“But at ground level in some ecologically stricken places, the image of papally inspired Catholics resisting Latin America’s polluters and tree-fellers, gives way to a more complex reality.”(TE 20-06-15)

En esta oración observamos que el autor ha utilizado un adjetivo compuesto probablemente basado en la expresión frecuentemente usada “*poverty-stricken*”. Ahora bien, el sustantivo “*poverty*” (pobreza) tiene una connotación negativa en sí mismo a diferencia del adverbio “*ecologically*” (ecológicamente) que no la presenta, por lo que pensamos que el autor ha elegido utilizar esta expresión análoga para imprimir la connotación negativa que desea transmitir.

En el caso del compuesto endocéntrico “*tree-fellers*” detectamos una estrategia del autor que pretende etiquetar a aquellos que dañan el medioambiente con una metonimia que nos lleva a pensar que aquellos que talan árboles son responsables de la destrucción del medioambiente. Podríamos pensar que todos los seres humanos, por acción u omisión,

dañamos al medioambiente, pero el autor ha preferido ejemplificar a toda la humanidad con solo un grupo de ellos, los “*treefellers*” (taladores de árboles).

Para terminar, veamos el uso del adjetivo compuesto “man-made” a continuación:

“*Europe, which is responsible for 10 percent of global man-made CO₂ emissions, has taken a more proactive approach to climate change.*”(TM 04-12-15) donde el uso del adjetivo compuesto “man-made” demuestra de una manera contundente que el autor condena a los seres humanos por el aumento de las emisiones de CO₂.

Conclusión

Hemos visto que en la lengua inglesa, los autores tienen la posibilidad de crear nuevas palabras a través del mecanismo de la composición. Esto implica, por una parte, la posibilidad de incrementar el vocabulario a través de compuestos endocéntricos y exocéntricos. En ambos casos, este mecanismo promueve la condensación de la información en una menor cantidad de palabras que en el español, como esperamos haber demostrado. Por otra parte, la composición supone elecciones lingüísticas por parte del autor que le ayudan a conseguir propósitos específicos tales como incluir veladamente su posicionamiento sobre la temática tratada.

Como docentes pensamos que debemos capacitar a nuestros alumnos universitarios de inglés para que puedan vislumbrar los posibles significados de las palabras compuestas. De esta manera los ayudaríamos a que sean conscientes de que la elección de los elementos que conforman las palabras compuestas conlleva y refleja el posicionamiento del autor frente a la realidad que pretende describir.

Finalmente, si bien somos conscientes de que este trabajo no es abarcativo de todas las instancias de uso de los compuestos en el área de la ecología, en esta comunicación hemos pretendido presentar una muestra de las combinaciones más frecuentes que utilizan los escritores en el campo de la ecología y el medioambiente. Esperamos que este trabajo dé lugar a nuevas investigaciones que destaquen la importancia de la composición no solo como mecanismo de incremento léxico sino también como estrategia discursiva para expresar el posicionamiento del autor.

Referencias bibliográficas

- Alvarez de Miranda, P. (2009). Neología y Pérdida Léxica. En de Miguel E. (Ed.) *Panorama de la Lexicología* (pp.133-158). Barcelona: Ariel.
- Aronoff, M. & Fudeman, K. (2011). *What is Morphology?* (2nd edn.) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Carstairs-McCarthy, A. (2002). *An Introduction to English Morphology: Words and their Structure*. Edimburgh: Edimburgh University Press.
- de la Cruz Cabanillas, I. (2001). Lexicología y semántica del inglés moderno. En de la Cruz Cabanillas, I y Martín Artista, F.M. (Eds.) *Lingüística Histórica Inglesa* (pp.699-728). Barcelona: Ariel.
- Estornel Pons, M. (2012). Novedades léxicas en revistas femeninas: Procedimientos de formación y valor semántico pragmático de las unidades. *Normas. Revistas de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, (2), 77-108.
- Hipperdinger, Y. (2014). *Cuestiones lexicológicas y lexicográficas*. Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Jendraschek, G. (2008). Lexical Innovation in Iatmul. Public Lecture at the University of Queensland. Brisbane, on Tuesday 30th, September 2008.

Real Academia Española, Asociación de Academias Americanas (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. España: Espasa Libros SLU.

Zhang, W., Wu, F. & Zhang, Ch. (2013). Interpretation of the Formation of Internet Neologisms and Their Translation from Pound's Perspective of Language Energy. *International Journal of English Linguistics*, 3 (2), 66-71.

Apéndice: Ejemplos traducidos al español

“Rising temperatures exacerbate drought, spread beetle infestations and melt the snowpack earlier.” (NG 09-08-15) El aumento de las temperaturas agravan la sequía, propagan las plagas de escarabajos y promueven el descongelamiento precoz.

“Grasslands can be an economic foundation of communities, both for their arable land and as a draw for wildlife-based tourism.” (TIME 8-10-15) Las praderas pueden ser una base económica de las comunidades, tanto para sus tierras arables como atracción para el turismo interesado en la fauna.

“Michael Greenstone of Chicago University has led research into pollution-affected lifespans in China that has implications for India” Michael Greenstone, de la Universidad de Chicago ha llevado a cabo una investigación sobre períodos de contaminación en China, que tiene implicancias para la India.

“The push to address climate change at a global level began in the 1990s with the Kyoto Protocol, which aimed to reduce greenhouse gas emissions to 5 percent below 1990 levels.” (TM 04-12-15) El empuje para enfrentar al cambio climático a nivel mundial comenzó en la década de 1990 con el Protocolo de Kyoto, cuyo objetivo es reducir las emisiones de gases de efecto invernadero en un 5 por ciento por debajo de los niveles de 1990.

“And during that period, reports have surfaced in some locations, including Pennsylvania, Louisiana, and Colorado, of wastewater, spills, or other fracking sources polluting or draining water supplies, leaking explosive gases into drinking water systems, or depleting wells.” (NG 04-06-15). Y durante ese período, han surgido informes en algunos sitios, entre ellos Pennsylvania, Louisiana y Colorado, sobre aguas servidas, derrames u otras fuentes de fractura hidráulica que contaminan o drenan los reservas de agua y producen fugas de gases explosivos en los sistemas de agua potable.

“And that, particularly because deepsea species tend to grow more slowly than those which live near the surface, and have lower fecundity rates, can have profound effects on ocean ecology.” Y eso, sobre todo porque las especies de aguas profundas tienden a crecer más lentamente que los que viven cerca de la superficie, y tienen tasas de fecundidad más bajas, puede tener serios efectos en la ecología del océano.

“Early snowmelt alone has lengthened the fire season by 70 days since 1970.” (NG 09-08-15) El deshielo temprano por sí solo ha alargado la temporada de incendios en 70 días desde 1970.

“Instead, the agency, which enforces the nation’s water pollution laws, was trying to identify how streams, aquifers, and wells might be vulnerable to fracking—either through contamination from chemicals, wastewater spills or natural gas intrusion, or through the draining of wells or groundwater”.

(NG 04-06-15) En lugar de ello, la agencia, que hace cumplir las leyes de contaminación del agua de la nación, estaba tratando de identificar la manera en que los arroyos, acuíferos y pozos pueden ser vulnerables a la fractura hidráulica, ya sea a través de la contaminación de los productos químicos, derrames de aguas residuales o la intrusión de gas natural, o por medio de la desecación de pozos o aguas subterráneas.

“And during that period, reports have surfaced in some locations, including Pennsylvania, Louisiana, and Colorado, of wastewater, spills, or other fracking sources...” (NG 04-06-15) Y durante ese periodo, han surgido informes en algunos sitios, entre ellos Pennsylvania, Louisiana y Colorado, de las aguas residuales, derrames u otras fuentes de fractura hidráulica ...

“Water pollution from surface leaks and spills during the storage, transport, and disposal of hydraulic fracturing wastewater happen all too frequently,” says Mark Brownstein...” NG 04-06-15) La contaminación del agua por fugas y derrames superficiales durante el almacenamiento, transporte y disposición de las aguas residuales o fracturación hidráulica suceden con demasiada frecuencia ", dice Mark Brownstein.

The EPA study highlights areas needing more research, including how to handle the hundreds of billions of gallons of wastewater produced by fracking. (NG 04-06-15) El estudio de la EPA pone de relieve las áreas que necesitan más investigación, incluyendo cómo manejar los cientos de miles de millones de galones de aguas residuales producidos por la fractura hidráulica.

“The EPA acknowledged "specific instances" around the country where fracking and related activities had polluted or depleted groundwater, drinking wells, and streams.” (NG 04-06-15). La EPA reconoció "casos específicos" en todo el país en el que la fractura hidráulica y actividades conexas habían contaminado o agotado las aguas subterráneas, pozos de agua potable y arroyos.

“They incinerate habitat for songbirds like the yellowrumped warbler, push already vulnerable whitebark pine trees closer to extinction, and, when they are especially ferocious, burn down whole forests so thoroughly, they never grow back.” (NG 09-08-15) Incineran el hábitat para pájaros cantores como la reinitayellowrumped, voltean los pinos de corteza blanca ya vulnerables y cerca de la extinción, y, cuando son especialmente feroces, queman bosques enteros tan a fondo que nunca vuelven a crecer.

“Fire is part of the natural forest lifecycle. (NG 09-08-15) El fuego es parte del ciclo de vida natural del bosque. .

“But at ground level in some ecologically stricken places, the image of papally inspired Catholics resisting Latin America’s polluters and tree-fellers, gives way to a more complex reality.” (TE 20-06-15) Pero a nivel del suelo en algunos lugares ecológicamente afectados, la imagen de los católicos inspirados en el Papa, resistiendo a los contaminadores y los taladores de árboles de América Latina, da paso a una realidad más compleja.

“Europe, which is responsible for 10 percent of global man-made CO₂ emissions, has taken a more proactive approach to climate change.” (TM 04-12-15) Europa, que es responsable del 10 por ciento de las emisiones globales de CO₂ hechas por el hombre, ha adoptado un enfoque más proactivo para el cambio climático.

EJE 3

*Lenguas, identidades y
transformaciones*

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA DIVERSIDAD EN *ACHILLE PIÈ VELOCE* (2003) DE STEFANO BENNI

Blunno, Sofia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
ssnblunno@gmail.com

Resumen

La presente comunicación corresponde al trabajo final de la Licenciatura en Lengua y literatura italianas, en el cual la autora se propone analizar la construcción de la identidad y diversidad del héroe personaje Achille Pelagi de la novela *Achille piè Veloce* (2002) de Stefano Benni. El marco teórico metodológico de la investigación parte de las categorías analíticas de Mijail Bajtín, específicamente la de *héroe personaje*, en articulación con los conceptos de *identidad* de Stuart Hall (2003), *ideologema* de Voloshinov (2009) y *diversidad* de Corsini (2011). De estas categorías emerge una visión de la obra como refracción de un fenómeno o ambiente semiótico externo. El protagonista es un héroe que encarna contemporáneamente una visión artística de autor y su intrínseca vivencia como discapacitado. En dicho contraste entran en juego la visión procesual y dinámica de la realidad social que reconoce un vínculo estrecho entre diversidad e identidad, ambas concebidas como construcciones. En la relación identidad/identificación se encastra la percepción inestable de normalidad y diferencia. En *Achille Piè Veloce* (2003) los distintos personajes establecen con Achille relaciones que relevan la existencia de la diversidad intra-cultural, de carácter cotidiano y declinada en la diferencia del héroe como enfermo/monstruo según la mirada de quien lo juzgue. Paralelamente, emerge como frontera ambigua, entre configuración identitaria y diferencia por un lado y concepción de la realidad y conocimiento, por el otro.

Palabras clave: identidad, diversidad, Benni

Introducción

Como efecto de la globalización, de los fenómenos de masa y de las frecuentes transformaciones geopolíticas y sociales, resulta inevitable la necesidad de cuestionar, problematizar la noción de identidad para dar lugar a nuevas formas de concebir la diversidad. El flagelo de las guerras, del hambre y los desastres naturales han impulsado movimientos migratorios inéditos, sea por el significado que envisten que por las proporciones en que se realizan.

Paralelamente, desde una óptica intra-cultural, en las últimas décadas, algunos sectores sociales como movimientos feministas, GLBT, de discapacitados y ancianos han conquistado un espacio de enunciación antes inexistente e impensable.

A su vez, el rol absoluto que desempeña la economía en la sociedad actual revela mecanismos de disgregación en el sistema de producción y riquezas, la distribución de derechos y deberes y, principalmente, de globalización de la noción de justicia e igualdad. De este tentativo de normalización y consiguiente obligatoriedad de subordinación es que se manifiestan las principales problemáticas colectivas. Repensar la identidad, entonces, surge como un imperativo que debe implicar necesariamente una revisión de la concepción estructuralista lineal del sujeto moderno. Fueron justamente las ciencias humanas desarrolladas por autores como Foucault, Ricoeur, Derrida e Lacan quienes abrieron una nueva dimensión crítica acerca de la identidad en asociación con la diferencia. Este nuevo corpus teórico que surge, instituye un sujeto inmerso en un constante y complejo juego de

exclusiones e inclusiones que supone una definición de identidades al plural, entre el yo y lo otro/los otros. Reflexionar acerca de la identidad –individual y colectiva- implica dirigir la mirada hacia el devenir histórico, lingüístico y cultural para descubrir cómo se performatizan ciertas reglas que dan lugar al evento de la diferencia, entendiendo esta última como una posible declinación de la identidad (Corsini, 2011).

En los últimos años, además, la diversidad ha sido positivamente celebrada, principalmente en ámbito mediático y científico. No obstante, el énfasis en caracterizar el choque de culturas y religiones diferentes ha opacado el abordaje de una diversidad interna a la cultura, aún cuando ésta última sea un fenómeno tan frecuente y desestabilice el conocimiento basado en el llamado “sentido común”.

En *Achille Piè Veloce* (2003) los distintos personajes establecen con Achille relaciones que relevan la existencia de la diversidad intra-cultural, de carácter cotidiano y declinada en la diferencia del héroe como enfermo/monstruo según la mirada de quien lo juzgue. La diversidad de Achille es experimentada como una práctica que, ante todo, cuestiona el establecimiento de vínculos interpersonales, desde las medidas de precaución y cuidado que deben emplearse en su presencia, los tópicos de diálogo e incluso la extensión y frecuencia de los encuentros que se establecen con él. En segundo lugar, emerge como frontera ambigua, entre configuración identitaria y diferencia por un lado y concepción de la realidad y conocimiento, por el otro.

Marco teórico

Como ha sido previamente mencionado para el análisis de la obra se utilizarán las categorías analíticas de *héroe* de Mijail Bajtín (1998) y *ideologema* de Valentin Voloshinov (2009) en articulación con las nociones de *identidad* propuesta por Stuart Hall (2003) y *diversidad* desarrollada por Fabio Corsini (2011).

En la creación del arte verbal Bajtín concibe una relación dinámica entre el autor y la obra literaria en la cual el héroe emerge como resultado de la conciencia creativa autoral. El centro arquitectónico es la totalidad de sentido del personaje, el héroe se manifiesta como punto de vista que refracta el mundo, si instituye como verbalización de sus propias experiencias y valores (Ponzio, 2007:125). Esto significa que el héroe- personaje deviene ideólogo a partir de la conjunción de estos dos procesos y puntos de vista contemporáneos: expresa su vida como personaje pero también implica una infiltración de la visión interna del autor.

Esta categoría resulta particularmente productiva en articulación con los aportes de Stuart Hall en cuanto propone una concepción de la identidad como un proceso de continua transformación, específicamente como “punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan 'interpelarnos' (...) y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de 'decirse'”. (Hall, 2003:20). En otras palabras, la identidad individual o colectiva se construye a partir de la interacción entre las percepciones que le son impuestas, es decir de las definiciones hechas *por* otros, y las representaciones de sí mismo frente *al* otro.

En *Achille Piè Veloce* se extiende una dimensión particularmente significativa de la construcción de la identidad del héroe Achille dado que él, en cuanto hombre, enfermo, aficionado a la literatura, convergen elementos, miradas e incluso comportamientos que establecen interconexiones con la conceptualización que ofrece Corsini (2011) sobre la diversidad entendida como *práctica*, leída en esta presentación en articulación con la categoría analítica de ideologema (Voloshinov, 2009)

Fabio Corsini propone una lectura de la diversidad como

... 'pratica' continua (nel tempo) e diffusa (nei vari contesti delle interazioni sociali) attraverso la quale involontariamente si attivano dei processi di messa in discussione, sia nelle interazioni micro che in quelle macro, quegli aspetti legati “all'ovvio e al dato per scontato, indipendentemente dal fatto che questi aspetti riguardino la maggioranza oppure la minoranza (...) la diversità è sempre presente come elemento irriducibile e primario. Viene quindi sempre

incontrata sebbene in maniera inconsapevole poich  questa non viene percepita e riconosciuta come tale. (Corsini, 2011, p. 65)

De esto, se deriva un valor universal independiente de la identificación o no de un atributo específico que recupera una dimensión procesual del concepto, de cotidianidad, fruto de las relaciones interindividuales y de las construcciones sociales.

Seguindo Voloshinov (2009) el ideologema es la representación, o bien, refracción en una obra de un fenómeno externo a ella (p.27-28). Según el autor, cada material s gnico y social creado por el hombre es ideológico y concentra en sí significados y valores directamente relacionados al contexto de producción. La ideología, entonces, es equivalente al signo y consiguientemente, parte del ambiente semiótico que la une dialécticamente al lenguaje verbal. (Voloshinov, 2009: 36).

En este sentido, es posible abstraer de los discursos de los personajes el ideologema de diversidad. Es decir, como se construye la representación de esta última y puntualmente del diverso en base a las relaciones que se establecen entre los personajes y las manifestaciones verbales que evidencian tal percepción.

Ser e identificar

Analizar específicamente la construcción de la identidad del héroe Achille presupone tener en cuenta la perspectiva de cada personaje de frente a él: la relación que se establece entre ellos, sus diferencias ideológicas, su memoria y sus experiencias de vida. La representación global que se conforma, entonces, transmite la imagen que los personajes tienen de Achille, la cual, a su vez, se superpone a la representación identitaria que el mismo héroe tiene de sí. Es precisamente en el juego de actos, discursos y contexto social descriptos por los héroes aquello que permite realizar un análisis desde la perspectiva de Hall. Se propone la identidad como un proceso, una construcción continua que requiere de la posición que se busca para sí, la imagen que se proyecta al exterior, los discursos que la alteridad produce sobre el otro y la respuesta total que resulta.

El héroe Achille se presenta como una figura compleja de referir en modo sintético sin operar reducciones en el valor heurístico. No obstante, es posible instituir como primer hilo comunicante el rol del cuerpo como superficie de descripción, cruce e inscripción de las prácticas discursivas. El síndrome de De Curtis que sufre el héroe supera la malformación y la discapacidad: se transforma simultáneamente en un factor condicionante, agravante y de enriquecimiento.

En primer lugar, el síndrome es considerado limitación en cuanto emerge un personaje que forzosamente circunscribe su mundo a una habitación, que est  completamente privado de autonomía, falta de ciertas experiencias sensitivas y en algunos casos también sensoriales. Aspecto que se concretiza en el esfuerzo que debe hacer sea para contactarse con el exterior, sea para crear en su obra escrita efectos de verosimilitud. El héroe- personaje viene (re)construido desde la silueta de su discapacidad. Justamente en este sentido, se une la enfermedad como agravante, es decir, desde el momento que es considerado enfermo es inmediatamente protegido o escondido por parte de su círculo social más cercano. De tales comportamientos emergen en los discursos identificaciones como monstruo, débil o discapacitado. Este es el caso de la madre de Achille, Marina Pelagi, y de su hermano, Febo.

Por un lado, la madre presenta una imagen fundada en una alteridad irreducible y conflictiva. No obstante haya sido el mismo Achille quien escribió la carta a Ulisse, el héroe alude a la imposibilidad de poder comunicarse telefónicamente sin la intervención primaria de la madre, representante y hacedora de la infinita lista de acciones inalcanzables por Achille. Una premisa que se constata en una actitud de protección, pero también de miedo dolido, al momento de poner en contacto el hijo y en consecuencia de cualquier tipo de contacto de él con el mundo de "afuera" (Benni, 2003:41). Para la madre, la enfermedad del hijo, recrudescida por las operaciones fallidas, constituye una justificación suficiente

para negar el encuentro entre los héroes. Presenta un Achille muy frágil, con crisis devastadas y periódicas, pero principalmente, proyecta una imagen monstruosa:

La prego, dottore, non insista. Non si lasci trascinare dalla curiosità, la curiosità e la pena sono cose di cui mio figlio non ha bisogno. E le dico un' ultima cosa. Achille ha un volto...pauroso, ecco cosa voglio dirle, per me è il mio figlio, ma temo che se lei lo vedesse non riuscirebbe a nascondere l'imbarazzo o la paura. Il destino è stato crudele con lui. Fino a qualche anno fa aveva dei momenti di socialità, studiava, rideva. Ora è del tutto imprevedibile, volte spento, a volte irroso e pericoloso... (Benni,2003:42)¹

La inserción de la cita es motivada por la necesidad de demostrar a condensación valorativa y simbólica que refuerza la diada identidad- diversidad. Debe notarse, además, que esta es la primer imagen de Achille que recibe Ulisse, y se presenta, incluso, como una perturbación.

No obstante lo dicho, es posible efectuar una ulterior profundización sobre esta declaración de la madre. El día en que Ulisse se presenta a la casa de Achille, ella resume la historia de la familia y del hijo para hacer comprender al editor el impacto que puede tener para él conocer al otro héroe. La narración identitaria se establece en el dolor, que debe ser escondido, en el progresar de una enfermedad que fragiliza Achille y la familia. Además, los métodos de cuidado y tratamiento del hijo son factores marginales en su constitución de personaje frágil. Él necesita silencio, poca luz, calma, distancia, paciencia y principalmente respeto. La madre enfatiza constantemente estos requisitos dado que la más mínima turbación puede desencadenar una escandalosa y dramática crisis.

Por otro lado, la enunciación de Febo respecto de su hermano revela una representación centrada desde la desviación de algunos comportamientos de Achille en sociedad – y en relación a ella entendida como masa-normalidad-. A pesar del lazo fraternal que une los personajes, los vínculos entre ellos parecen incompatibles porque, según la perspectiva desde la cual se narre la memoria, los héroes coinciden en referir relaciones asimétricas, de mayor cuidado y consideración paterna de uno más que a otro, o simplemente de despotismo gracias a la disparidad de condiciones físicas e ideológicas. Es justamente de este antecedente de donde fluyen los juicios. En este caso, sin embargo, la diferencia que se le señala a Achille no es aquella de monstruo como emerge de los discursos de la madre, sino de discapacitado digno de disgusto. Para Febo, Achille es el “fratellino sfortunato, inchiodato al suo letto del dolore”² (Benni,2003:194) el cual, no obstante no pueda disfrutar de ventaja alguna, recibe más atenciones de las que necesita y merece. Su hermano es definido a partir de las reacciones más violentas y desagradables de la enfermedad “si svegliava urlando, sbavando, se la faceva addosso (...) lo portavo in giro in carrozzina e lui insultava”³ (Benni,2003:164). Una impronta que resalta el perfil negativo de la identidad de Achille debido a que constituye un elemento determinante entre los buenos y malos hábitos, como así también en lo que considera normal y anormal.

Avanzando sobre los procesos de identificación es necesario reflexionar sobre la verbalización de la identidad. Cuando el sujeto se enuncia, o bien se *narrativiza*, denota signos de un contexto material en el que se encuentra, de un carácter psicológico y de un comportamiento con los otros modelados previa y continuamente. Para presentarse a los otros, exalta de sí los aspectos que considera imprescindibles, superando, en mayor medida, los simples datos anagráficos y esconde o desvaloriza aquella información que cree marginal, que en realidad pueden obstaculizar el ser reconocido, identificado. Esta explicación resulta útil al momento de interpretar el modo en que se presenta Achille en la

¹ Le pido, doctor, que no insista. No se deje atrapar por la curiosidad y la pena son cosas de las que mi hijo no tiene necesidad. Y le digo una última cosa. Achille tiene una cara...que suscita miedo, todo aquí lo que quiero decirle, para mí es mi hijo, pero temo que si Usted lo viera no lograría esconder la vergüenza o el miedo. El destino ha sido cruel con él. Hasta hace algún año atrás tenía momentos de sociabilidad, estudiaba, reía. Ahora es del todo impredecible, a veces apagado, a veces iracundo y peligroso. En este y los casos subsiguientes, la traducción es propia.

² Hermanito desgraciado, clavado a su cama de dolor.

³ Se despertaba gritando, babeando, se hacía encima (...) lo llevaba a dar un paseo en la silla y él insultaba.

carta que envía a Ulisse. Dado que en aquellas frases tan concisas alude casi exclusivamente a la anormalidad que lo distingue y a las múltiples dificultades y limitaciones que encuentra en el desempeño de actividades cotidianas.

(...) se lei riuscisse a concepire nella sua testa una qualsiasi definizione di normalità in nessun modo io rientrerei nella sua definizione. (...) io posso scrivere poco e con fatica, e tra breve tempo non potrò più scrivere e ne morirò... (Benni,2003:28)⁴

En este breve pasaje se enfatiza la componente relacional de la identidad sin la cual el individuo no puede reconocerse porque le falta una confrontación. En este sentido, podemos notar la centralidad que asume la demarcación de la diferencia y la exclusión. Es justamente la primer modalidad que señala Hall de la identidad en cuanto está sujeta a la lógica de lo externo, a aquello otro distinto del yo.

En el encuentro que tienen los héroes en la casa de Achille, el diálogo entre ellos se enriquece aún más. La fisionomía del dueño de casa no es, en absoluto, un aspecto menor. Por esta razón, una de las primeras frases que se enuncian son las de una irónica pregunta acerca de la impresión de Ulisse al ver Achille: “mi trova bello? (...) E lei saprebbe descrivermi con sincerità? (Benni,2003:64). A partir de esta pregunta es posible descubrir cuanto fue mencionado anteriormente respecto de la visión del otro. La construcción de la identidad, entonces, surge como una grieta entre las percepciones propias y de los demás de la cual lo físico, el cuerpo, se establece como una superficie de inscripción.

La malformación de Achille genera en Ulisse la idea de inconcluso, de extrañez natural y bizarra que se corporiza en “un grosso cane a cui abbiamo fatto uno scherzo mettendolo su una sedia a rotelle” (p.65)⁵. Achille, además, avala esta percepción poniendo en evidencia – un gran número de veces que se refiere a sí mismo- el nominativo de monstruo y de algunos adjetivos derivados: : “...ero mostruoso anche nella mia mostruosità” (p.87) ⁶oppure “ ...avrei potuto essere un grande Calibano, un Quasimodo, senza trucco” (p.130)⁷. La mirada de Ulisse, sin embargo, no absorbe completamente esta representación. Si bien al inicio de la novela es posible relevar una percepción de Achille como personaje feo, agresivo y loco (Benni, 2003:73), luego se produce un cambio que disuelve esa dureza de la primera impresión y abre un espacio hacia una nueva comprensión del mundo del héroe en sillas de ruedas. Inicia a exaltar su inteligencia, su humor irónico y vulgar, el “tempo lento [che] in realtà è una vertigine”⁸

Del cuadro hasta aquí delineado, se deducen las formas de identificación impuestas por los otros personajes en relación a Achille. Retomando los calificativos de débil, monstruo o feo y a través de un análisis transversal de las palabras de Achille, es posible concluir que estos son características introyectadas por el mismo héroe. Él se narrativiza de este modo. Un hecho que de por sí resulta extremadamente interesante en articulación con la construcción de él como diverso, *intencionalmente* declinado en aquellas específicas diferencias. No obstante, es imprescindible mencionar que contrariamente a lo que normalmente puede pensarse, las identificaciones enunciadas no autorizan los comportamientos a esas relacionadas. Es decir, el protagonista de la novela, rechaza la piedad y la compasión y acepta el mínimo indispensable de los cuidados. A justificar esta afirmación, su negación constante a ser internado.

Siguiendo los lineamientos de Giovanni Leghissa (2005,2007), la alteridad surge de la necesidad de ordenar la realidad y de delimitar los confines entre el sí mismo y los otros. En articulación con el caso de estudio, la justificación de la alteridad es atribuida principalmente a los procesos contextuales, mas también al modo en que estos se encarnan en una persona. Aquí que de la sutura entre ambas operaciones surge una representación y surgen las diferencias.

⁴ Si Usted lograra concebir en su cabeza cualquier definición de normalidad de ningún modo yo entería en su definición (...) yo puedo escribir poco y con dificultad, y en poco tiempo no podré escribir más y moriré.

⁵ Un perro grande al que le hicieron un chiste metiéndolo en una silla de ruedas.

⁶ Era moustruoso también en mi mostruosidad.

⁷ Habría podido ser un gran Calibán, un Quasimodo sin maquillaje.

⁸ El tiempo lento que en realidad es vertiginoso.

A este punto, es posible notar que es aún el cuerpo a aducir la diversidad de Achille. Debido que tiene una cara, brazos y espalda marcadas por el Síndrome provoca, en un primer acercamiento, sentimientos de miedo en quien lo encuentra. Precisamente, para Corsini (2011) este es el primer nodo del encuentro con la diversidad, o bien, con su percepción. El temor es producto de la ignorancia, de aquella sensación en la cual no se es consciente de las características del otro y que provoca alternativamente dos impulsos: aquellos del conocimiento, y por lo tanto de aceptación de las consecuencias de la interacción, o bien, aquellos de la negación de entrar en relación y de quedar con la conciencia que del otro lado de la individualidad hay *otro* – un *otro* que es distinto-. Una refracción que ilustra la polaridad de reacciones entre Febo y Ulisse respecto Achille: mientras el primero evita el contacto directo con el héroe – y aquí la insistencia de internación clínica y venta de la casa-; el segundo se empeña por conocer los particulares de la intimidad de Achille y defender sus intereses.

Pero la diversidad supera estas sensaciones, no se trata solamente de una impresión temerosa por aquello que se observa, sino de toda una serie de comportamientos que acompañan la simple anatomía. El grupo social está dispuesto a reconocer *el desviado* con la condición que se comporte como tal (Corsini,2011:32). Como se ha dicho anteriormente, la firmeza que tiene el héroe al momento de relatarse y de expresar juicios sobre la vida y la muerte puede construir un ejemplo de visión variante de la realidad.

Sai cosa scriverei all'ingresso di una clinica, di un ospedale, di un ambulatorio? "Solo il dolore insegna cos'è la vita senza il dolore". Trovo straordinaria la quantità di energia che la gente utilizza per affrontare questi piccoli malesseri transitori. E la facilità che tutti hanno di chiudere gli occhi davanti ai grandi dolori indomabili (...) Come se voi camminaste su un mare infuocato di pena, sopra piccoli ponti barcollanti. E vi preoccupaste di chi passa prima, di chi vi sorpassa, di chi non vi saluta con la necessaria deferenza o gerarchia. Certo se guardaste sempre l'abisso ai vostri piedi non camminereste più. Ma almeno (...) rendetevi conto della vostra provvisoria minacciata libertà che sarebbe felicità per uno come me. Ma forse, se io guarissi, dopo un mese sarei come tutti voi. Farei l'elemosina a uno su cento. Asciugherei il sangue del mondo con la mia carta di credito. Oppure soffrirei per seri motivi come Febo. Una volta gli rigarono la macchina e sembrava che gli avessero asportato un rene⁹ (Benni, 2003:105)

LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Achille es percibido como diverso en tanto ofrece constantemente un discurso que cuestiona, o bien, desestabiliza el conocimiento normal del mundo, el llamado sentido común. Cuando se alude a un tiempo y potencialidades diversas se juzga, o reconstruye, la imagen del héroe sobre la base de esta premisa, de una crisis en el sistema de referencia.

Además, por cuanto respecta la diversidad como práctica, se relevan enunciados focalizados en la diferencia: discursos discriminatorios, tendencias a querer separar, alejar aquello que molesta, cuestiona y genera incertidumbre. Frases que bien pueden sintetizar la relación entre Febo y Achille –y la insistencia por el internamiento clínico y la venta de la casa- pero que sería restrictivo aplicar completamente a todas las interacciones entre los personajes.

Como se decía precedentemente, el sistema de referencia, es decir la cultura, construye el sentido y la noción de la alteridad para establecer los límites con lo exterior. Tal proposición promueve un conocimiento del otro modelada, que no necesariamente debe corresponderse a la verdadera naturaleza de quien está en el exterior. Por este motivo, no se podría más que acudir continuamente a la descripción que cada personaje hace del héroe

⁹ ¿Sabes que escribiría al ingreso de una clínica, de hospital o ambulatorio?"solo el dolor enseña qué cosa es la vida sin dolor". Encuentro extraordinaria la cantidad de energía que la gente utiliza para afrontar estos pequeños malestares transitorios. Y la facilidad que todos tienen de cerrar los ojos delante de los grandes dolores indomables (...) Como si ustedes caminaran sobre un mar de pena, sobre pequeños puentes flotantes. Y se preocuparan por quién pasa primero, quién los sobrepasa, de quién no los saluda con la necesaria deferenza o jerarquía. Certo que si miraran siempre el abismo bajo sus pies no caminarían más. Pero al menos (...) dense cuenta de su provisoria amenazada libertad que sería felicidad para uno como yo. Pero quizás, si yo me curase, después de un mes sería como todos ustedes. Daría la limosna a uno sobre cien. Secaría el sangre del mundo con mi tarjeta de crédito. O bien sufriría por serios motivos como Febo. Una vez le rayaron el auto y parecía que le hubieran extirpado un riñón.

e y de los específicos modos de relacionarse con él. Ya que se trata de un fenómeno social hegemónico, naturalmente, pero individualmente introyectado y practicado, el panorama aparece fragmentario y aún más, magmático. En síntesis, sería útil pensar que si Achille es diverso lo es porque el sujeto que lo enuncia necesita inevitablemente demarcar el límite con la exterioridad y describir aquello que encuentra más allá de su espacio. Afirmar la diversidad en Achille es tan válido como aseverar la diversidad Ulisse, Febo o Marina Pelagi. Porque la diversidad no se puede ni reducir ni evitar.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1998). *Teoría y estética de la novela* (1979 ed.). (T. Bubnova, Trad.) España: Siglo veintiuno editores.
- Benni, S. (2003). *Achille Piè Veloce*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Corsini, F. (2011). *Declinare la diversità. Uno sguardo sociologico sulle rappresentazioni delle differenze nella fiction italiana*. Dipartimento di Scienze Umane, Storiche e Sociali: Università degli Studi di Molise [Tesis doctoral].
- Hall, S. (2003). Introducción¿quién necesita “identidad”?”. En S. Hall, & P. Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (H. Pons, Trad., págs. 13-37). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Leghissa, G. (2006). *Il gioco dell'identità: differenza, alterità, rappresentazione*. (F. Angeli, Ed.) Mimesis.
- Leghissa, G. (2007). *Incorporare l'antico: filologia classica e invenzione della modernità*. Trieste: Mimesis.
- Voloshinov, V. N. (2009). *El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. (T. Bubnova, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.

FRONTERAS GEOGRÁFICAS QUE INVIERTEN IDENTIDADES. LA RELACIÓN ENTRE ABERDEEN Y MONDRAGONE EN *GOMORRA* (2006)

Blunno, Sofia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
ssn.blunno@gmail.com

Montes, Mariana
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
montesmariana@gmail.com

Resumen

La presente comunicación se desprende de un proyecto realizado en el marco de la asignatura Metodología de la Investigación Literaria, en el cual las autoras propusieron analizar la construcción de la identidad y la noción de frontera en el capítulo “Aberdeen, Mondragone” de la novela *Gomorra. Viaggio nell’impero economico e nel sogno di dominio della camorra* (2006) de Roberto Saviano. El marco teórico metodológico de la investigación parte de categorías analíticas de Mijaíl Bajtín, específicamente las de *cronotopo* e *ideologema*, en articulación con los conceptos de *identidad* de Stuart Hall (2003) y *frontera* de Gilda Waldman (2009). Del análisis realizado emerge un contraste entre la concepción estática y esencialista de *identidad* que impregna el relato y la dinamicidad que efectivamente caracteriza las representaciones identitarias de los personajes. Esta oposición se condice con las perspectivas que Hall evidencia en su artículo: el sentido común y el concepto deconstruido de *identidad/identificación*. A su vez, la configuración del cronotopo *frontera* permite identificar y relacionar los contrastes entre distintos dominios: la desocupación y el éxito, el crimen y la legalidad, y el escenario campano (de la región de Campania, tierra de la camorra) y el escocés, así como entre las distintas representaciones identitarias de los campanos en cada uno de los espacios (*ideologema identidad*).

Palabras clave: identidad, Gomorra, frontera

Introducción

En la presente comunicación las autoras se proponen analizar la construcción de la identidad y la noción de frontera en el capítulo “Aberdeen, Mondragone” (pp. 283-309) de la novela *Gomorra. Viaggio nell’impero economico e nel sogno di dominio della camorra* (2006) de Roberto Saviano. En él se describe, en una combinación de narraciones ficticias y no ficticias, el rol del clan La Torre en las ciudades de Mondragone (provincia de Caserta, Campania, Italia) y Aberdeen (Escocia). Mondragone es la ciudad casertana en la que los jóvenes campanos, que normalmente sólo ven un futuro en la camorra (mafia campana), pueden hacer valer su currículum para obtener un empleo digno. El clan La Torre, dominante en esta ciudad, vuelca las ganancias de sus actividades ilegales a escala mundial en la industria turística y hotelera que ha hecho florecer Aberdeen. Así, Mondragone se vuelve la puerta hacia un futuro diferente, que los campanos anhelan; inversamente, los escoceses envidian el origen de los camorristas, su filiación natural con los empresarios por excelencia. Considérese el personaje de Brandon Queen, primer camorrista no italiano, que ni siquiera conoce la tierra a la que representa con su cargo.

El marco teórico metodológico de la investigación parte de las categorías analíticas de Mijaíl Bajtín (1991), específicamente las de *cronotopo* e *ideologema*. La primera categoría se articulará con el concepto de *identidad* de Stuart Hall (2003), quien lo considera como un

proceso dinámico que se establece entre las representaciones propias y ajenas en relación a lo idéntico y lo otro. A su vez, esta noción se conjuga con el ideologema *frontera*, en términos de Gilda Waldman (2009), en tanto el límite geográfico entre Aberdeen y Mondragone se constituye como un eje que define las representaciones identitarias de sus habitantes.

En el capítulo seleccionado resultan productivos para el análisis del cronotopo *frontera* los contrastes entre: la desocupación y el éxito, el crimen y la legalidad, y el escenario campano (de la región de Campania, tierra de la camorra) y el escocés, así como entre las distintas representaciones identitarias de los campanos en cada uno de los espacios. En dichos contrastes entran en juego las relaciones asimétricas entre la Campania, definida como “la provincia della provincia d’Europa”¹ (Saviano, 2006: 285), y las regiones más desarrolladas de Europa (Gran Bretaña, Holanda, EE.UU.). Tal oposición parece invertirse al cruzar las fronteras entre Aberdeen y Mondragone: el lugar más despreciado, en el que los personajes cuentan con menos oportunidades, es admirado desde el otro lado.

En este contexto se invierten las representaciones identitarias de los napolitanos² del otro lado de la frontera; las nociones de legalidad y oportunidad se desplazan, el cambio de perspectiva implica un cambio de objetivos y de valoraciones.

Marco teórico

Como se anticipó en la introducción de este trabajo, para el análisis de la obra se utilizarán las categorías analíticas bajtinianas de *cronotopo* e *ideologema*, articuladas con las nociones de *frontera* de Gilda Waldman (2009) y de *identidad* de Stuart Hall (2003) respectivamente.

Bajtín define el *cronotopo* como “la conexión esencial de relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura”, en la cual “tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto” (1991: 237). Por lo tanto, desde este enfoque no se consideran los “espacios” en los que se desarrolla la narración como meros escenarios o telones de fondo, independientes de la época representada, de los valores históricamente construidos que la caracterizan. Sobre todo en el caso de la frontera, en el que se encuentran y se diferencian dos realidades, constituyendo un contacto que no niega la oposición y que es inescindible de la historia de esa relación. Para Waldman la frontera es “un muro contradictoriamente real y ficticio, un artificio, un mito, y a la vez una realidad prosaica, una cotidianidad violenta que establece límites imaginarios y concretos” (2009: 9). Si se piensa en el caso de Aberdeen y Mondragone, entre las cuales hay kilómetros de mar y tierra, se establece una frontera no material que acerca ambas ciudades y enfrenta a sus habitantes al contraste entre ellas. Si bien parece forzado trazar una línea imaginaria entre dos ciudades tan distantes, su existencia es necesaria para explicar el juego de inversiones que se lleva a cabo entre ellas: configura una frontera entre lo legal y lo ilegal, entre el éxito y el fracaso, entre la exuberancia y la pobreza.

A estas fronteras diseñadas, reconocidas, y luego problematizadas, desafiadas, invertidas, se incorpora la frontera geográfica, económica y cultural que no se desdibuja ni se cuestiona, sino que en su firmeza se configura como un eje en torno al cual se desplaza la representación identitaria de los casertanos.

Para analizar este aspecto, se partirá del ideologema *identidad*, siguiendo la definición de Stuart Hall (2003). El autor considera que la identidad se construye en el discurso, en la interacción (o sutura) entre las representaciones del Otro que nos interpela y nuestras propias representaciones, a partir de la exclusión de lo que no es. En otras palabras, se parte de una concepción dinámica y multidimensional de la identidad: es una construcción en tanto es un proceso continuo en el que participan múltiples voces, múltiples representaciones que se interpelan y condicionan mutuamente. Esta misma dinamicidad encuentra y establece sus límites, entonces, a partir de la percepción de la diferencia. Un

¹ “la provincia de la provincia de Europa”. En este y los casos subsiguientes, la traducción es propia.

² Si bien la extensión de los distintos gentilicios no es equivalente, a los efectos de este trabajo se utilizarán indistintamente “napolitano”, “campano”, “casertano”.

proceso absolutamente discursivo que produce, en consecuencia, diferentes efectos de “frontera” en la demarcación de lo idéntico y lo diverso (Hall, 2003: 16).

Se puede identificar la identidad como “ideologema” en tanto se define como la representación y refracción en una obra (en un enunciado o texto) de una realidad externa a él (Barei, 2009), la perspectiva ideológica que se evidencia en el discurso de los héroes-personajes que supone, en consecuencia, una refracción de elementos externos al discurso. Como se verá a lo largo del trabajo, la noción de identidad que emerge de la narración se acerca más a lo que Hall atribuye al sentido común que a la definición nueva, deconstruida, que defiende. No obstante, esta nueva definición es perfectamente válida como posicionamiento desde el cual examinar la construcción (y representación) de las identidades en el capítulo seleccionado.

Contexto de la obra

Si bien resulta un tema de discusión independiente e ineludible la naturaleza ficcional o no de *Gomorra*, desde la posición adoptada en este trabajo se la considera una ficcionalización de hechos reales a través de la cual el autor propone una construcción e interpretación de ellos como verdadera.

El narrador de *Gomorra* se identifica como testigo privilegiado del accionar de la camorra que, lejos de enfrentarse inocentemente a una realidad avasallante, dirige una mirada crítica y perspicaz, informada y entrenada desde su rol de periodista. Por un lado, referencias a fuentes oficiales, como informes policiales, fundamentan la veracidad de los hechos narrados; por otro, las anécdotas personales y la descripción de aspectos internos, psicológicos, emocionales de otros personajes que impregnan el relato acercan lo que podría ser una obra documental hacia el reino de la ficción.

Es justamente esta hibridez la que posiciona la obra en un lugar significativo en la crítica literaria italiana. Un espacio que también se ha extendido a otros aspectos culturales y sociales dado el efecto causado en la opinión pública y el accionar estatal.

[...] a partire dal 2006 vi è stato un bombardamento di informazioni legate a Saviano e al suo libro. L'enorme quantità di articoli, ancora oggi, sulle conferenze, sulle opere artistiche, sulle iniziative basate su *Gomorra* dimostrano che lo scrittore ha esercitato un impatto imponente sull'opinione pubblica, e non soltanto su quella italiana. [...] Il libro di Saviano è stato l'occasione per eccellenza per trattare anche altre questioni, non meno importanti, legate alle conseguenze della criminalità organizzata di tipo mafioso. *Gomorra* ha reso visibili le radici della Camorra al fine di far capire che non è soltanto un fenomeno provinciale.³ (Buyck, 2014: 60)

De todas maneras, en este trabajo el interés no reside en la relación más o menos directa entre lo que la obra plantea y la realidad externa a ella, sino que propone un enfoque más bien retórico, en tanto se abordan la construcción y articulación de las nociones de *identidad* (como ideologema) y *frontera* (como cronotopo) en un capítulo en el que resultan particularmente relevantes. De hecho, partir de la noción de *identidad* de Hall, que la comprende como una construcción discursiva, implica reconocer siempre la naturaleza ficcional de las representaciones que entran en juego en la enunciación. Esta característica no depende de si el discurso en cuestión es una obra de ficción o no, y al mismo tiempo no deja de tener efectividad como construcción de identidad.

Las identidades surgen de la narrativización del yo, pero la naturaleza necesariamente ficcional de este proceso no socava en modo alguno su efectividad discursiva, material o política, aun

³ ...a partir del 2006 se produjo un bombardeo de información relacionada con Saviano y su libro. La enorme cantidad de artículos, incluso hoy en día, sobre las conferencias, las obras artísticas, las iniciativas basadas en *Gomorra* demuestran que el escritor ha ejercido un impacto imponente en la opinión pública, y no sólo en aquella italiana. (...) El libro de Saviano fue la ocasión por excelencia para tratar también otras cuestiones, no menos importantes, relacionadas con las consecuencias del crimen organizado de tipo mafioso. *Gomorra* ha visibilizado las raíces de la Camorra con el fin de hacer entender que no es sólo un fenómeno provincial.

cuando la pertenencia, la "sutura en el relato" a través de la cual surgen las identidades reside, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por lo tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático. (Hall, 2003: 18)

Identidad napolitana y fronteras invisibles

La construcción de la identidad concebida en el modo en que propone Hall (2003) implica un proceso dinámico, de continuo movimiento entre el ser y recursos históricos, lingüísticos y culturales. A su vez, adquiere un papel fundamental la interpelación del otro: lo que uno dice (a otros) de uno mismo y lo que otros dicen de uno. En el caso del capítulo "Aberdeen, Mondragone", la identidad de los jóvenes campanos toma forma principalmente a partir de las representaciones difundidas en su propia tierra, pero se invierte en las de Escocia, que a su vez se distancian de los estereotipos en los que los campanos esperan verse encasillados. En este sentido, la identidad de un campano se recorta desde el enraizamiento a un territorio marginalizado, juzgado prejuiciosamente, a partir de la organización criminal que lo habita. Un discurso que implícitamente entrecruza la dicotomía "nord/sud" pero que adquiere mayor relevancia en tanto se describe desde un naturalismo completamente determinista.

La stessa origine che in Scozia lo portava a essere un cittadino con tutti i normali diritti, in Italia l'aveva costretto a essere considerato poco più di uno scarto d'uomo, senza protezione, senza interesse, uno sconfitto in partenza perché non aveva fatto partire la propria vita nei percorsi giusti.⁴ (Saviano, 2006: 308)

En otras palabras, alguien *nacido* en la región campana, en un territorio dominado por la camorra y por décadas estigmatizado desde las zonas más desarrolladas de Italia, tiene pocas probabilidades de progresar y de realizarse como persona. Al menos fuera del Sistema.

Es en esta situación que Mondragone se presenta como la puerta hacia Europa, el paso de frontera que posibilita la huida de un ámbito de opresión y dominación hacia la valoración y el éxito.

En primer lugar, quien tiene un contacto en Mondragone puede presentar su currículum y hacerlo valer en Aberdeen sin necesidad de un protector. Un procedimiento que puede parecer normal y difundido como es ser reconocido profesionalmente por los méritos propios es impensable en esta zona de Italia y se vuelve posible sólo en el "paso de frontera", en Aberdeen.

En segundo lugar, la conexión entre el clan camorrista mondragonés La Torre y el éxito de las industrias turística y gastronómica en Aberdeen le dan un matiz distinto a los significados de "camorra" y "napolitano". Mientras en Italia (y en gran parte del mundo) el camorrista es un criminal, y como tal es despreciable y temible, para los jóvenes de Aberdeen, en *Gomorra*, el Sistema equivale al conocimiento de los mecanismos vitales de la economía, el desafío de los límites de la legalidad en la persecución de los verdaderos valores: el dinero y el poder. Manteniendo la identificación entre el campano y el camorrista, se representa a los napolitanos como herederos naturales e inevitables del secreto del éxito. En este marco no puede dejar de notarse que en la movilización de los sujetos y los juegos discursivos entre ambas representaciones se verifica una permanencia fundamental: la persona que decide ir a trabajar a Aberdeen no escapa realmente del mundo criminal de la camorra, sino de la categoría de malviviente e inútil, una categoría identitaria. La frontera geográfica es sobre todo una frontera entre identidades.

Por lo tanto, en Aberdeen tampoco valen los estereotipos que los mismos italianos esperan percibir en el extranjero:

⁴ El mismo origen que en Escocia lo llevaba a ser un ciudadano con todos los derechos normales, en Italia lo había obligado a ser considerado poco más que una basura de hombre, sin protección, sin interés, un fracasado porque no había logrado orientar su vida por los caminos adecuados.

Mi impressionava che nel mio inglese ingrassato di pronuncia italiana loro vedessero non l'emigrante, non la deformazione smilza di Jake La Motta, non il conterraneo di invasori criminali venuti a tirare danaro dalla loro terra, ma la traccia di una grammatica che conosce il potere assoluto dell'economia, quello in grado di decidere d'ogni cosa e su ogni cosa, capace di non darsi limiti a costo anche dell'ergastolo e della morte. (293)

En este fragmento se evidencia también otro rasgo de la noción de identidad de Hall (2003): la *différance*, la construcción a partir de la negación. Hasta este punto, en el relato se presentan tres voces que contribuyen a la identificación de los campanos: la del mismo pueblo napolitano, la de los escoceses y el estereotipo que se proyecta en otras tierras extranjeras.

Inicialmente, un napolitano *se identifica* con una cierta representación porque forma parte de un grupo a raíz de su nacimiento y de la constitución de su familia. Sus méritos académicos y profesionales no tienen valor en su propia tierra, donde las relaciones con los poderosos y la *omertà* (ley del silencio) deciden el éxito y la supervivencia.

Este tipo de identificación se fundamenta en la noción que Hall ubica en el sentido común: identidad como algo estático, esencialista, hasta cierto punto determinista. Es a su vez la concepción que parece sustentar todo el relato:

Non sono mai riuscito a sentirmi distante, abbastanza distante da dove sono nato, lontano dai comportamenti delle persone che odiavo, realmente diverso dalle dinamiche feroci che schiacciavano vite e desideri.

Nascere in certi luoghi significa essere come il cucciolo del cane da caccia che nasce già con l'odore di lepre nel naso. Contro ogni volontà, dietro la lepre ci corri lo stesso: anche se poi dopo averla raggiunta, puoi lasciarla scappare serrando i canini.

E io riuscivo a capire i tracciati, le strade, i sentieri, con ossessione inconsapevole, con una capacità maledetta di capire sino in fondo i territori di conquista.⁵ (308)

Mondragone, en su condición de paso de frontera hacia Aberdeen, permite zafarse de estas representaciones: les permite a los jóvenes campanos “des-identificarse” del destino que parece estar dictado desde su nacimiento. La doble liminaridad (social y geográfica) que caracteriza la ciudad italiana actúa como zona franca donde es posible revertir, apreciar y despreciar aquella intensidad discursiva que define a los napolitanos como condenados al fracaso y a la pobreza (reforzada por el estereotipo difundido en el cine o en los medios según el cual el italiano del sur es un vago y un ignorante) o aquella representación de otredad colonial según la cual los escoceses podrían verlos como un invasor que saquea sus riquezas.

Aberdeen, contrariamente, enuncia un discurso distinto. Naturalmente, el Reino Unido no es Italia, pero este no es el elemento que genera la diferencia entre los estereotipos. El factor que incardina las representaciones es la incidencia del poder del clan La Torre, imágenes de éxito y poder. Es por ello que quien va a trabajar a Aberdeen cruza una frontera geográfica y cambia la perspectiva que define su identidad pero no cruza la frontera del territorio de la camorra. Continúa dentro del Sistema.

Interesante resulta, entonces, considerar, a partir de Waldman (2009: 16), la superposición de fronteras, que entramadas se erigen a las voluntades nómades de quienes optan por no pertenecer a su territorio y emprenden su camino por los bordes. Recorrido que, en realidad, no efectúa un total desplazamiento y desarraigo sino que simplemente se cruza de vereda para obtener beneficios. De este modo, la narrativización del yo despliega, tal como lo explica Hall (2003: 17), un concepto de identidad no esencialista, sino estratégico y posicional.

⁵ Nunca logré sentirme lejano, suficientemente lejano de donde nací, de los comportamientos de las personas que odiaba, realmente distinto de las dinámicas feroces que aplastaban vidas y deseos.

Nacer en ciertos lugares significa ser como el cachorro del perro de caza (o simplemente galgo) que ya nace con el olor de la liebre en el hocico. Contra cualquier voluntad, a la liebre la persigue igual: aunque después de alcanzarla, la deje escapar.

Y yo lograba comprender los trazados, las calles, los senderos, con obsesión inconsciente, con una capacidad maldita de comprender profundamente los territorios de conquista.

Un caso paradigmático, que sin embargo se contrapone a la situación de los italianos que migran a Escocia, es el de Brandon Queen, primer escocés afiliado a una organización camorrista. En el marco de la concepción esencialista de identidad que define la narración, este personaje resulta paradójico y extraño.

Brandon Queen c'era riuscito anche non nascendo in Italia, anche non avendo mai visto la Campania, anche senza percorrere chilometri in auto costeggiando cantieri, discariche e masserie di bufale. Era riuscito a divenire un uomo di potere vero, un camorrista.⁶ (293)

En este fragmento, en el que el narrador adopta la perspectiva de los escoceses en su apreciación de Brandon Queen, las características típicas del escenario campano (canteras, descargas del puerto y de basura y granjas)⁷ se vuelven un ingrediente esencial de la identidad del camorrista, del “verdadero hombre de poder”. Desde la perspectiva de Hall, en cambio, Queen es una prueba viva de la identificación como un “proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción” en lugar de un estado basado en el “reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal” (Hall, 2003: 15), como se supondría desde el sentido común.

Legalidad e ilegalidad

El desplazamiento de Mondragone hacia Aberdeen en *Gomorra* no implica solamente un choque de representaciones identitarias (de posiciones, de discursos, de procesos de identificación). Un aspecto central del funcionamiento de la Camorra, a partir de la construcción propuesta en este relato, es la alternancia y articulación solidaria entre actividades legales (inversión inmobiliaria, gastronomía, hotelería, turismo) y actividades ilegales (extorsión, falsificación de moneda, asesinato, narcotráfico). En gran medida, Aberdeen es el pozo donde se lava el dinero obtenido en actividades ilegales a escala mundial, que unen Mondragone con Holanda y Colombia. Incluso cuando la misma actividad legal es también extremadamente redituable, estas organizaciones no abandonan sus prácticas ilegales.

El mecanismo de articulación entre ambos dominios es aquí llamado *scratch* (“rascar”), asemejándolo al accionar de un DJ cuando detiene un disco (el mercado legal) para que luego gire más rápido.

Nelle diverse inchieste della Procura Antimafia di Napoli sui La Torre emergeva che quando il percorso legale subiva una crisi, si innescava subito il binario criminale. Se mancava liquidità, si facevano stampare monete false, se erano necessari capitali in breve tempo, si truffava vendendo titoli di Stato fasulli. La concorrenza veniva annichilita dalle estorsioni, la merce importata esentasse.⁸ (Saviano, 2006: 291)

El límite entre lo legal y lo ilegal aquí se difumina, pero no porque se niegue o desconozca, sino porque es desafiado y atravesado continuamente: es esta provocación la que inspira admiración en los escoceses de la novela. No manda la ley sino el dinero.

Otra consecuencia de estas prioridades es el tipo de administración ejercida por los La Torre en su propia tierra. Con el espíritu de evitar la competencia en un caso y de proteger

⁶ Brandon Queen lo había logrado a pesar de no haber nacido en Italia, a pesar de no haber visto nunca la Campania, sin tampoco recorrer kilómetros en auto bordeando canteras, descargas y las granjas de búfalas. Había logrado convertirse en un verdadero hombre de poder, un camorrista.

⁷ Siguiendo Buyck (2014: 16) entre las actividades más importantes de la Camorra en la actualidad está la eliminación de la basura y la venta de productos imitados que llegan por el puerto. Negocio que con los años ha invadido por completo el territorio napolitano. Por esta razón, las descargas son un elemento constitutivo de la identidad napolitana.

⁸ De las distintas investigaciones de la Fiscalía Antimafia de Nápoles sobre los La Torre resultaba que cuando la vía legal sufría una crisis, se activaba inmediatamente el carril criminal. Si faltaba liquidez, se hacían acuñar monedas falsas; si era necesario capital en poco tiempo, se estafaba vendiendo bonos estatales falsos. La competencia era aniquilada por medio de extorsiones, si escaseaba la mercadería importada.

la salud de los “súbditos” en el otro, la Mondragone de *Gomorra* está libre de dos grandes males universales: la droga y el sida. La medida adoptada por el clan para combatirlos es tan eficaz como ilegal: el asesinato. Resulta interesante reflexionar cómo se aplica aquí la noción de frontera, dado que concentra múltiples representaciones y significados. Por un lado, es posible percibir los confines como aquellos muros que crean un lugar seguro, una especie de paréntesis en los males del siglo. Y de aquí, una consiguiente representación positiva, en cuanto saludable y “pura” de los espacios, que equivaldría al consentimiento del accionar del clan. En segundo lugar, estos mismos límites resultan infranqueables para quienes intentan atravesarlos desde el momento que no sólo quien ose dañar la “salubridad” de los habitantes es asesinado (no por explícita traición al clan sino por haber atentado en contra del principio de protección de los súbditos) sino que a través de este acto se expulsa y se rechaza del organismo mondragonés incluso a aquel miembro que intente infectarlo. Este es el caso, por ejemplo, de Fernando Brodella, un hombre cercano a Augusto La Torre, que luego de haber ocultado que estaba infectado por el virus del HIV, es asesinado a sangre fría como método de supresión del contagio de la enfermedad: “I malati non avrebbero contagiato nessuno con certezza solo se gli si toglieva la possibilità di vivere”⁹ (Saviano, 2006: 304).

Por último, es posible efectuar una lectura de la frontera que retoma el carácter difuso, ambiguo de separación entre lo legal y lo ilegal. En un primer acercamiento, ciertamente inocente o superficial, la prohibición del consumo y ventas de drogas, por ejemplo, puede ser considerada acorde al marco legal estatal, pero una vez que esa mirada penetra en las tramas sociales, se termina por descubrir que la ilegalidad emerge tajante en los métodos de control. Para evitar el manejo de drogas en el territorio, el clan creó el GAD, el grupo anti droga, encargado de sustraer los tóxicos de los domicilios denunciados, golpear brutalmente a quienes consumen en espacios públicos y limitar el expendio de combustible a los medios de transporte particulares con destino a Roma (plaza cercana de venta de drogas).

Un ulterior aspecto concerniente a la ilegalidad o legalidad de los sistemas de la Camorra se constituye en los juegos que se producen entre la *omertà* y las declaraciones de los arrepentidos. La *omertà* o ley del silencio es un código de honor, aunque también regido por el miedo, mediante el cual ni los criminales ni los ciudadanos denuncian las actividades del clan. Nadie ve nada, nadie sabe nada, nadie habla. Esta es una característica clave de las organizaciones criminales de este tipo: la principal fuerza que obstaculiza el avance de las investigaciones y del ejercicio de la justicia.

En contraste con esta práctica se encuentra la institución del arrepentimiento, a partir de las leyes que ofrecen protección a los criminales a cambio de información que favorezca las investigaciones. Lo paradójico y extraño que sucede en el clan La Torre, según lo que se relata en *Gomorra*, es que cuando la mujer del *boss* es arrestada, él, desde años encarcelado, adopta esta figura y pone a disposición de la justicia abundante información relativa a las actividades de corte militar (no económico). A su vez, arrastra consigo a todos sus seguidores más cercanos, conservando el poder de la administración de su organización y evitando cualquier represalia contra su familia. De esta forma, incluso los límites que más firmes parecen son retorcidos y atravesados.

Conclusión

La concepción estática y esencialista de la identidad que subyace al relato del capítulo analizado justifica la sensación de que el lugar de nacimiento hace a la identidad y da forma al futuro, por lo cual la transformación identitaria que parece ejercer el traspase de la frontera en los jóvenes campanos es vista como sorprendente, increíble.

Aunque la teoría de Hall permita comprender estas transformaciones como un aspecto natural de la identidad —en tanto ésta es un proceso, es contingente y se construye en el discurso, tanto en el propio como en el ajeno—, no se debe olvidar que la primera

⁹ Los enfermos no habrían contagiado a nadie, con certeza, sólo si se les quitaba la posibilidad de vivir.

perspectiva es la que guía la comprensión del mundo de los personajes y del narrador, y por lo tanto probablemente del autor. Es la perspectiva que se sigue reproduciendo en cada lectura del capítulo y que no se cuestiona ni se voltea.

Es el fundamento teórico de Hall (2003) y Waldman (2009) lo que permite identificar las alternancias de representaciones a partir del cruce de fronteras, tanto aquellas geográficas —que se podrían considerar más bien concretas—, como las que se establecen entre distintos dominios abstractos como la legalidad y la ilegalidad.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. (H. S. Kriukova & V. Cazcarra, Trans.). España: Taurus Ediciones.
- Barei, S. (2009). Primera encrucijada: de la obra al texto. En P. Arán & S. Barei (Eds.), *Género, texto, discurso* (pp. 63–89). Córdoba: Comunicarte.
- Buyck, Y. (2014). *Raccontare è resistere. L'impatto di Gomorra sull'opinione pubblica*. (Tesis de master). Università di Gent, Bélgica.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), H. Pons (Trad.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13–37). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Saviano, R. (2006). *Gomorra: viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra* (1. ed). Milano: Mondadori.
- Waldman, G. (2009). El rostro en la frontera. En E. León (Ed.), *Los rostros del Otro: Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (pp. 9–21). Barcelona: Anthropos.



IDENTIFICACIONES ÉTNICAS EN LAS NARRACIONES GRUPALES DE UN AULA INTERCULTURAL

Castro, Adriana
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
castrodelvalle@gmail.com

Resumen

En el ámbito de un instituto provincial de educación media (IPEM) de un barrio de Córdoba, un grupo de adolescentes migrantes cuyas subjetividades se encuentran a veces en una relación de tensión -entre sus identificaciones *nosotros los peruanos* versus las interpelaciones *ellos los peruanos*- logra encontrar en las prácticas de narración grupal en la clase de estudios de inter-comprensión en lenguas (EIL) la oportunidad de generar identificaciones del *ser peruano* que ofrecen resistencia a las pre establecidas arbitrariamente desde el prejuicio y el desconocimiento (Heras y Holstein, 2003: 29). Aquí interesa explorar las narraciones de mitos y leyendas peruanas que alumnos migrantes interpretan en clase, y así analizar distintas perspectivas interpretativas y nuevas configuraciones de significado acerca de la producción de subjetividades. Focalizarse en las narraciones grupales como practica situada en el aula intercultural puede contribuir a comprender las múltiples aristas de la dimensión identitaria (identificaciones étnico-nacionales) que se actualizan no solamente en diferentes momentos de las narraciones interaccionales (performances) sino también en un trabajo que estimula formas de aprendizaje desde un abordaje experiencial.

Palabras clave: identificaciones, narraciones, interculturalidad

Introducción

La incorporación de un número creciente de adolescentes de distintos orígenes a las aulas aporta una diversidad cultural que transforma a las instituciones. Apreciar la diversidad y comprender la pluralidad representan dos pilares sobre los que se asienta un modelo de educación intercultural. Para poder valorar similitudes y diferencias culturales es necesario desarrollar actitudes y comportamientos comprensivos y respetuosos de las identificaciones personales y grupales. Pertenecer a un cierto grupo o cultura es propio de cada persona; en ese sentido, las identificaciones étnica, social, generacional o de género tienen importantes implicancias para el comportamiento ya que condicionan la forma en la cual los sujetos se ven a sí mismos y sus percepciones de cómo la sociedad los ve. Según Dussel (2004: 308) “un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo, y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas”. Muchos estudios dan cuenta de la ausencia de espacios de resistencia y denuncia de discursos y prácticas discriminatorias en ciertas escuelas. Estos discursos refieren a representaciones y prácticas que marcan límites culturales que convierten lo diferente en negativo y que afectan los procesos de formación de subjetividades. Como bien señala Beheran (2008), pocos e incipientes son los estudios relativos a la construcción de identificaciones étnico-nacionales de niños/as y jóvenes migrantes en espacios escolares, sin embargo existen valiosos aportes como el de Trpin (2004) quien analiza las identificaciones étnico-nacionales de niños/as inmigrantes y descendientes de inmigrantes chilenos, en el Alto Valle de Río Negro (2004: 22 citado en Beheran, 2008: 5). Al respecto, son esclarecedoras las contribuciones de Diez y Novaro (2007: 5) quienes dan cuenta de la presencia de un discurso asistencial escolar que se relaciona con el mandato nacionalizador de acuerdo al cual la escuela es portadora de la función homogeneizadora de incorporar a los alumnos migrantes a la cultura nacional. Novaro (2005), en una comunicación sobre nacionalismo escolar y

migraciones en educación ha afirmado que las escuelas abordan soslayadamente el tema de la inmigración actual y eligen enseñar la historia de la migración en Argentina acentuando los discursos clasificatorios que aparecen como parte de la agenda escolar en actos y representaciones o bien en las aulas cuando se estudian los procesos de construcción de la nación (2005: 88). De esta manera, se omite la temática de las migraciones de los contenidos escolares, se diluyen los discursos de exclusión/inclusión referidos a migrantes y la escuela pública, y se mitiga el conflicto que se podría suscitar en las aulas cuando se producen situaciones discriminatorias.

Pareciera existir un acuerdo implícito por el cual maestros, profesores y alumnos nativos entienden que deben abstenerse de demostrar prejuicios en contra de alumnos migrantes. Por lo tanto, y con el objetivo de profundizar cuestiones de migración en contextos institucionales educativos, se lleva adelante una etnografía en el ámbito escolar específicamente de alumnos adolescentes peruanos a partir de la dimensión de interculturalidad y desde la perspectiva de la psicología social y la antropología lingüística. Por un lado, se indaga sobre las representaciones acerca del *ser peruano* y los estereotipos que las convierten en aliadas de ciertos discursos y prácticas culturales. Por el otro, y a la luz de la legislación vigente en relación con la diversidad, se analizan las condiciones institucionales que soslayadamente favorecen la inclusión. El propósito de esta comunicación es problematizar acerca de las identificaciones étnicas que cierto grupo de adolescentes de un instituto provincial de educación media (IPEM) en un barrio de la ciudad de Córdoba construye y proyecta como alternativa elegida deliberadamente, la cual se logra y se mantiene a través de sus prácticas comunicativas en el ámbito de la clase de estudios de inter-comprensión en lenguas (EIL). Asimismo, interesa explorar identificaciones e interpelaciones en el contexto áulico a través de narraciones grupales para analizar distintas perspectivas interpretativas y nuevas configuraciones de significado acerca de la producción de subjetividades. Focalizarse en la narración grupal como práctica en el contexto de la clase puede contribuir a comprender las múltiples aristas de la dimensión identitaria (identificaciones étnico-nacionales) que se actualizan no solamente en diferentes momentos de las narraciones interaccionales (performances) sino también en un trabajo que estimula formas de aprendizaje desde un abordaje experiencial.

Identificaciones e interpelaciones étnicas

En abril 2015 empezamos un trabajo de campo prolongado y sistemático en un IPEM de un barrio de Córdoba y que continuó durante parte del año académico¹. La escuela elegida para realizar la etnografía es una institución provincial de gestión estatal que se caracteriza por facilitar la inclusión de jóvenes en vulnerabilidad socioeducativa tanto a través del Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICor) y del Programa de Mejoramiento Educativo (PROMSE) como de las becas de estudio que otorgan el gobierno nacional y el Consulado Italiano. Por su ubicación estratégica, el IPEM recibe desde hace ocho años un flujo constante de jóvenes migrantes que viven en barrios cercanos. Este fenómeno generó en la institución la necesidad de abordar la convivencia escolar a través de la creación de un gabinete psicológico y del consejo de convivencia que trabajan mancomunadamente para lograr la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes migrantes y su promoción de manera exitosa.

Durante seis meses, todas las semanas y en un horario fijo, se observaron un 4to año y dos 6tos: sus clases, recreos, entradas y salidas a la manera de Martín Rojo y Mijares (2007: 25) quienes realizaron una etnografía de la escuela multilingüe por las aulas de cuatro centros educativos multiculturales de Madrid. Los sujetos de nuestra investigación eran 16 jóvenes peruanos, 4 mujeres y 8 varones entre 15 y 18 años distribuidos en tres cursos. A lo largo de las observaciones pudimos constatar que la mayoría de los preceptores, profesores, directivos y personal de maestranza mostraban una percepción de los estudiantes peruanos basada en el

¹ La etnografía escolar fue realizada por un equipo de estudiantes-investigadores dirigido por la Mgtr. Adriana Castro y que forma parte del proyecto "Interculturalidad en la escuela: actitudes lingüísticas e identificaciones étnicas" del Programa de Formación de Investigadores de SECyt-FL-UNC.

modelo de buen alumno disciplinado que se esmera por estudiar mucho y obtener excelentes notas. Una de las preceptoras nos comenta: “los extranjeros tienen mejor rendimiento académico. Tienen otra cabeza, ellos no joden, hay otra madurez. Este año, por ejemplo, hay dos abanderados y un escolta peruanos”.

En sintonía con lo que expresa Domenech (2014: 182) sobre los atributos positivos que educadores suelen asignar a alumnos migrantes andinos, por ejemplo que son aplicados y comprometidos, en una conversación en la sala de profesores, una docente menciona que los alumnos peruanos intervienen en las discusiones y quieren participar en la clase, ya sea respondiendo preguntas o yendo al pizarrón a resolver algún ejercicio. Sin embargo - agrega la docente- “en cuanto a lo social el argentino es más inclusivo y siempre invita al otro a que forme parte”.

Siguiendo a Grimson (2011), tomamos la noción de *identificación* y la utilizamos convenientemente para aludir al sentido de pertenencia que los sujetos expresan tener respecto de un grupo. Asimismo, aplicamos la noción de *interpelación* para referir los modos en que las instituciones, grupos o individuos nombran a los otros (186). En este contexto, pudimos corroborar que los sujetos bajo estudio se identificaban de una forma y eran interpelados de otra; es decir, que sus subjetividades se encontraban en ciertas circunstancias en una relación de tensión entre categorizaciones como *nosotros los peruanos* versus *ellos los peruanos*. Por un lado los alumnos peruanos eran interpelados como exitosamente asimilados al sistema educativo debido a sus logros académicos; por el otro, ellos se identifican como migrantes en la búsqueda de estrategias de integración social.

Falcón Aybar y Bologna (2013: 252), dan cuenta de la influencia de los contextos socioculturales e históricos y de los modelos imaginables y simbólicos provistos por las experiencias migratorias en los cuales se rescatan los vínculos que los migrantes mantienen con sus localidades de origen. En repetidas interacciones los alumnos peruanos expresaron que para “nosotros los peruanos” era muy importante participar en actividades culturales argentinas. Al ser entrevistados se mostraron como estudiantes modelos que toman decisiones claras respecto de sus estudios futuros a continuación del secundario. Una de las investigadoras preguntó: “¿cuáles son tus planes para el año que viene?” y todos dijeron haber elegido una carrera universitaria: arquitectura, ingeniería electrónica, contabilidad, y economía. Cuando se les indagó más en detalle, todos supieron dar información sobre las facultades a las que irían, fechas de exámenes y demás pormenores del curso de ingreso a las diferentes carreras. A pesar de mostrarse familiarizados e integrados a los sistemas de educación media y superior de Argentina, muchos de los estudiantes manifestaron su raigambre peruano y su interés por mantener lazos fuertes con sus culturas nativas. Por ejemplo, los estudiantes del último año de secundaria expresaron el deseo de volver a su país una vez terminados los estudios universitarios. En otro orden, muchos reconocieron que a pesar de vivir en Córdoba desde hace 5 o 6 años no habían experimentado las comidas típicas locales ya que en sus casas se continúa cocinando platos peruanos con elementos y condimentos que se compran en verdulerías o almacenes peruanos.

En otra oportunidad, al volver de las vacaciones de invierno un alumno peruano se aproximó al profesor L.L. para preguntarle si podían, en clase, hablar del 28 de julio. Ante el silencio del profesor, que no entendió la referencia de la fecha, el alumno le recordó que es el día de la independencia de Perú. El profesor ignoraba la fiesta patria del país vecino y sintiéndose expuesto en su desconocimiento asintió y comentó que iban a organizar el acto del 17 de agosto para conmemorar a San Martín por las gestas libertadoras de Argentina, Chile y Perú. La iniciativa del alumno peruano de acercarse y proponer recordar el aniversario de la independencia del Perú como tema para la clase demuestra cómo los alumnos extranjeros se identifican con el *ser peruanos* y arbitran medios para ser escuchados y dar a conocer su historia y cultura en el contexto del aula. Este ejemplo logra dar cuenta del sentido de pertenencia, y muestra que los alumnos peruanos bajo estudio mantienen consigo vínculos de origen que fortalecen el sentimiento de identificación étnica.

Narraciones grupales: la ronda de dialogo

Considerar las narraciones grupales desde un abordaje experiencial -que combina aprendizajes intuitivos, cognitivos y afectivos- nos permite explorar la realidad cultural y descubrir expresiones genuinas que habilitan en las *intersecciones culturales* (Grimson, 2011:190) y que propician el desarrollo de competencias comunicativas-interculturales. La validez del recurso narrativo reside en que los estudiantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje puesto que se convierte en una estrategia interactiva con la cual se logra despertar interés genuino hacia valores lingüísticos e interculturales. La materia que observamos es estudios de inter comprensión en lenguas- EIL orientación portugués- con el profesor L.L. El horario es 12:05 a 14:10 pero como los estudiantes almuerzan de 12:00 a 12:20, la clase empieza 12:30 y no hay recreo en el medio. Esto posibilita que se pueda observar un bloque horario continuo en el que acontece una actividad muy esperada por los alumnos: la ronda de diálogo. El docente explica que la metodología de enseñanza que utiliza propone un trabajo grupal y de narración oral para lo cual los alumnos deben sentarse en un gran círculo. Aplicar esta metodología y utilizar el espacio áulico de forma diferente brinda a los estudiantes peruanos y a los autóctonos una oportunidad en pocas instancias experimentada: la de poder ver los rostros de sus compañeros durante la clase y la de animarse a conocerse más.

Narrar es una forma de apropiarse de la experiencia, de reconstruir y de tomar conciencia (Gherardi y Poggio, 2009: 56). Como señala Cárdenas Maragaño (2013), las narraciones orales de mitos y leyendas populares son expresiones culturales imbuidas de detalles e interpretaciones simbólicas mediante las cuales es posible rastrear aspectos clave de identidad y de saberes que, no obstante el tinte fantástico o mitológico, permiten dar cuenta de un conocimiento concreto de la realidad y del modo cómo el narrador se percibe a sí mismo, a los demás y al entorno (323). La práctica de narrar en forma oral ofrece a los sujetos la posibilidad de posicionarse de diferentes formas, y a la audiencia la oportunidad de construir otros significados a partir de la participación en la interacción. En una oportunidad un alumno peruano entra al aula, se acerca a L.L. y le pregunta: “¿vamos a trabajar en ronda como en la última clase?”, el alumno se refiere a las rondas de diálogo que cada lunes se llevan a cabo en clase. La ronda significa un tiempo semanal que se asigna no para la instrucción sino para charlar, contar historias y crear vínculos y relaciones interpersonales entre los alumnos y el profesor. Gherardi y Poggio (2009: 63) señalan que en la interacción no solo se producen y negocian las subjetividades como procesos relacionales y performativos sino que también se construye el sentido de la experiencia. La experiencia grupal a través de la narración y la escucha estimula a los participantes a reconsiderar su posicionamiento en sus relaciones con el otro y a redefinir el significado de sus experiencias generando prácticas y procesos transformativos. La ronda de dialogo se constituye como el lugar del intercambio y acercamiento al otro, la ronda de dialogo es la configuración del encuentro, es quizás el mecanismo para poder, gradualmente, experimentar la convivencia entre culturas.

El grupo de alumnos se acomoda en una sola ronda y el profesor distribuye textos en portugués para ser leídos en voz alta por algunos voluntarios. Los textos son leyendas o mitos y el profesor pide a los alumnos que las lean, comenten y compartan impresiones. No había fotocopias para todos, por lo que los alumnos debían compartir los juegos de copias, también. Cuando los estudiantes se encuentran entretenidos con el tema, el profesor aprovecha la oportunidad, y les pregunta: “Uds. chicos son de Perú, verdad? Nos cuentan de qué parte... tienen historias como ésta, allá? Yo no sé ninguna y me gustaría conocer más. Es importante conocernos y ustedes están siempre tan calladitos, por favor compartan con nosotros”.

Los estudios sobre narrativa e identidad trabajan el concepto *posicionamiento* entendiendo que las identidades son producidas y negociadas en y a través de los discursos y que emergen de modo dialógico en la interacción (De Fina, 2013: 41). El constructo teórico *posicionamiento nivel 3* de Bamberg (1997: 385) citado en De Fina (2013: 43) es un instrumento que ayuda a explorar cómo narradores/as posicionan sus subjetividades respecto de los discursos o narrativas dominantes, y cómo logran que esos discursos y narrativas sean relevantes en el aquí y ahora y produzcan identificaciones. En una de las tantas rondas de dialogo y como

respuesta al pedido del profesor, los peruanos se cierran en un círculo, hablan bajito, se consultan por unos segundos hasta que D. toma la iniciativa y empieza a contar historia tras historia sobre diferentes mitos de la literatura popular peruana. Se crea un clima de escucha atenta en el cual se relatan cuentos de misterio comunes a ambas culturas. Cooptados por la magia del relato, D. aprovecha para empezar a narrar historias que tienen que ver con su familia. Todos magnetizados por su habilidad de cuentacuentos, siguen con ansias el relato de un episodio místico en el que su mamá pensó que unos duendes habían querido robarlo cuando él era un bebé. La clase escucha asombrada a D. y le hace preguntas que demuestran mayor interés en el tema (“¿pero los duendes... estaban en la casa o salían de la planta?”, “¿a dónde se llevan a los bebés cuando se los roban?”, “¿y vos lo viste al duende?”). Con respecto a esto, Archakis (2012) afirma que el modelo de análisis narrativo de Bamberg (1997: 337) - que distingue tres niveles de posicionamiento- arroja luz sobre cómo las identidades se construyen durante el evento narrativo, cuando los narradores se posicionan a sí mismos y vis a vis con el contexto interaccional local y el socio-ideológico más amplio (291). La performance de D es interrumpida por comentarios graciosos, tales como: “D... quiero dormir esta noche, eh” que generan risas en esa aura de solemnidad y respeto creada por el encantamiento de la historia. Es así que podemos constatar que los oyentes no cuestionan la verosimilitud de la historia, al contrario, la toman y la aceptan como factible y posible.

Al finalizar la clase los alumnos peruanos respondieron con un modesto “estuvo bueno” y los cordobeses se explayaron más con comentarios tales como “es la primera vez que los escuchamos hablar así y es interesante saber que tienen algo para decir, ojalá se repita, recién ahora compartimos algo como esto y estuvo muy lindo”. Todos aplaudieron y el clima de la clase cambió por completo gracias a las confesiones espontáneas propiciadas por la estrategia utilizada por el profesor, el aval del grupo de peruanos y la profunda escucha de los cordobeses que descubren fascinados la riqueza que los extranjeros tienen para compartir.

Al focalizarnos en la performance que D. interpreta podemos entender mejor las diversas facetas del uso del lenguaje y sus interrelaciones y comprender las múltiples aristas de las identificaciones étnicas-nacionales que se actualizan en la performance narrativa. Según Blázquez (2008^a: 21), los sujetos producen y reproducen proyecciones de sí mismos y de los otros, es decir subjetividades plurales, en las performances o actuaciones que incluyen varios elementos estéticos y dramáticos, además de los exclusivamente lingüísticos. En nuestro estudio, teorizar respecto del *posicionamiento nivel 3* ayuda a analizar la metamorfosis que D.-sujeto concebido como sumiso, callado y excluido- experimenta al mutar y proyectarse como actor independiente, locuaz e incluido. Es a través de la narración protagónica que D. se posiciona como transmisor de saberes, construye liderazgo, y logra que la interpelación “ellos los peruanos despliegan escasas estrategias de integración social” sea refutada por su performance.

La comunicación en el aula intercultural

En los ámbitos educativos se producen encuentros comunicativos entre configuraciones culturales que comparten un mismo territorio y donde aparecen la desigualdad, la heterogeneidad y el desconocimiento (Grimson, 2011:186). Muchas investigaciones sobre la infancia y adolescencia de migrantes describen los escenarios escolares como el lugar del primer contacto sistemático de alumnos extranjeros con modelos culturales nativos, y muestran que en las instituciones escolares se instancian prácticas comunicativas consideradas fundacionales porque constituyen las primigenias relaciones que niñas, niños y jóvenes migrantes construyen con grupos sociales receptores. La escuela emerge, entonces, como el territorio de los primeros intercambios que muchos grupos de migrantes experimentan con las costumbres, tradiciones, valores y lengua de la comunidad a la cual han llegado.

La comunicación intercultural que enfatiza la interacción entre dos o más grupos nativos y migrantes, en un mismo espacio social, supone “una intersección de configuraciones culturales, entre el contacto y la comprensión” (2011:192). El contacto implica una situación de interacción en la cual se establecen vínculos con la alteridad, intercambios gestuales,

miradas, escuchas y acercamientos de los cuerpos que están cara a cara física o virtualmente. La comprensión presupone un conocimiento del otro. No se llega a comprender solo por conocer los códigos comunicativos. Es necesario tener la intención de entrar en el mundo del otro e interpelarlo. En el caso bajo estudio, observamos cómo los estudiantes peruanos intentan posicionarse sobre el eje del diálogo con la cultura del otro desde una perspectiva multidimensional que los conduce a reconocer las diferencias del *ser peruano* en la escuela. Para ello necesitan la ronda del diálogo, el contacto. En esa configuración cultural situada en el aula, los estudiantes peruanos como grupo logran identificarse y ser interpelados como *peruanos* en una trama de significados que los estudiantes nativos intentan descifrar para poder comprenderlos en sus identificaciones étnicas-nacionales. Son estas intersecciones las que generan posibilidades de comunicación intercultural. Indagar sobre el contacto que acontece en zonas de intersección o de frontera nos compele a focalizarnos tanto en aquello que se incluye como en lo que se excluye, así como también en los dispositivos a través de los cuales se construyen las diferencias. En el ámbito del IPEM investigado, aparecen formas de discriminación compartidas por un imaginario colectivo local: “el argentino es más inclusivo y siempre invita al otro a que forme parte”, “los alumnos peruanos normalmente no interactúan con el resto del curso, trabajan en grupo y en silencio, incluso cuando el resto de los compañeros ni siquiera ha llegado del almuerzo” que contribuyen a la reproducción de percepciones tales como “los peruanos hablan poco, no se relacionan, son mano de obra barata, comen diferente y no comparten la comida con los nativos”. Estas construcciones en torno al “no interactúan mucho y trabajan silencio” forman parte de las interpelaciones *ellos los peruanos* que logran en parte ser refutadas en situaciones de narración grupal en el aula intercultural. Al tomar la palabra y dejar que sus voces y sus saberes aparezcan directamente expresados en las narraciones de mitos y de historias misteriosas, los alumnos peruanos instancian *identificaciones sociales* anteriormente desconocidas por sus interlocutores.

En los estudios migratorios surgen diferentes miradas de la dimensión de identidad que abarcan desde posturas esencialistas hasta perspectivas constructivistas. Según Caggiano (2004: 163) las *identificaciones sociales* son situacionales, lo que significa que de acuerdo al contexto pueden generar transformaciones identitarias. El autor las describe como procesos que se constituyen en contextos variados, por diferentes participantes, mediante diferentes acciones y con diferentes propósitos. De esta manera, nuestro estudio intenta explorar distintas perspectivas interpretativas y nuevas configuraciones de significado acerca de la producción de subjetividades al mismo tiempo proporcionar claves de lectura para comprender las complejas tramas que inciden en los desencuentros que se producen entre ciertos grupos sociales y la escuela.

Indagar y reflexionar sobre cómo construyen jóvenes migrantes en una escuela de Córdoba sus *identificaciones sociales* en contextos específicamente situados y cómo operan las desigualdades de etnia-nacionales muchas veces legitimadas a partir de prácticas y discursos de rechazo a lo diferente, podría contribuir a entrar en contacto con los mundos simbólicos de estos jóvenes, entenderlos mejor y desarrollar mecanismos previsibles que propicien la comunicación.

Las miradas desde las ciencias sociales y las humanidades sobre las identificaciones e interpelaciones étnicas que acontecen entre jóvenes migrantes y nativos y que se constituyen en la intersección de configuraciones interculturales (Grimson, 2011:192) hacen evidente que la comunicación intercultural requiere ser re pensada a la luz de estudios que examinen a las instituciones y que cuestionen los discursos que circulan en ellas. Dentro de las perspectivas etnográficas y educativas, a menudo quedan sin ser tratados los discursos de los adolescentes y específicamente las representaciones que el discurso de los adolescentes vehiculiza y ejecuta en una institución escolar y en entornos de comunicación habitual. Aquí interesa recuperar las voces de los adolescentes, escucharlos y comprender sus prácticas situadas para poder entender la dimensión de las identificaciones e interpretaciones étnicas reconociendo la complejidad de sus manifestaciones en las prácticas comunicativas de adolescentes migrantes peruanos tanto en la interacción entre sí como en la interacción con el conglomerado escolar al que pertenecen.

Referencias bibliográficas

- Archakis, A. (2012). Doing indiscipline in narrative performances: how Greek students present themselves disobeying their teachers. *Narrative Enquiry* 22 (2), 287-306.
- Beheran, M. (2008). Identificaciones étnico - nacionales de jóvenes inmigrantes en una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. *IX Congreso Argentino de Antropología Social* [actas congreso]. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-080/379.pdf>
- Blázquez, G. (2008a). Negros de alma. Raza y procesos de subjetivación juveniles en torno a los bailes de cuarteto. *Estudio en Antropología Social: CAS-IDES*, 1 (1), 7-33.
- Caggiano, S. (2004). 'Conceptos nacionales' en periferias regionales. *Nómadas* (Col), 20, 160-169 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734015.pdf>
- Cárdenas Maragaño, B. (2013). La construcción de narraciones populares: un ejemplo desde sus elementos simbólicos. *Alpha (Osorno)*, 37, 323-334 [revista virtua]. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012013000200022
- De Fina, A. (2013). Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes. *Narrative Inquiry* 23 (1), 40-61.
- Diez, M. L. y Novaro, G. (2007). Chicos migrantes en situaciones escolares: entre el recuerdo y el olvido, entre la afirmación, la marca y el silenciamiento. *VII Jornadas de Sociología-UBA* [actas congreso]. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-106/412.pdf>
- Domenech, E. (2014). Bolivianos en la escuela argentina: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU*, 42, 171-188 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/11.pdf>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva. Postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- Falcon Aybar, M. y Bologna, E. (2013). Migrantes antiguos y recientes: una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Migraciones Internacionales*, 7 (1), 235-267 [revista virtual]. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/26270700>
- Gherardi, S. y Poggio, B. (2009). Tales of ordinary leadership: a feminist approach to experiential learning. *Papers: Revista de Sociologia*, 93, 53-65 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/140569/0>.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Heras, A. I. y Holstein, A. (2003). Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad. *Cuadernos FHYCS-UNJu*, 22, 79-99.
- Novaro, G. (2005). Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las "hordas cosmopolitas a los trabajadores competentes". En E. Domenech (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina* (pp. 69-96). Córdoba: CEA.
- Martin Rojo, L. y Mijares, L. (2007). *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia:

EL CIUDADANO FLAMENCO COMO MIGRANTE LINGÜÍSTICO EN LA OBRA *SLAGSCHADUW* DE DAVID VAN REYBROUCK

Cepernic, Sofia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
sofi.cepernic@gmail.com

Zampieri, Andrea
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
zampieri08@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación en literatura de habla alemana y neerlandesa y su traducción denominado ‘Recorridos por la ciudad: la configuración de voces singulares en la metrópoli europea contemporánea’ (SECyT, UNC) dirigido por la profesora Micaela van Muylem. En él analizaremos la novela *Slagschaduw* del escritor belga David Van Reybrouck con el objetivo de rastrear las diferentes estrategias con las que el autor expone la complejidad de la situación lingüística tanto en la región de Flandes (*Vlaanderen*) como en Bruselas (*Brussel*), Bélgica (*België*).

El actual territorio de Bélgica está dividido en dos grandes regiones: Valonia al sur, y Flandes al norte. En esta última, se hablan diversas variantes de la lengua neerlandesa, que en su conjunto se denominan ‘flamenco’. Estas variantes abarcan tanto la lengua oficial, el neerlandés (que junto con el francés y el alemán es lengua oficial del país), como los dialectos pertenecientes a cada provincia y una mezcla entre ambos llamada en neerlandés *tussentaal* (literalmente: *tussen*: entre; *taal*: lengua, ‘entre-lengua’). El neerlandés oficial o neerlandés estándar es, en esta región, un ejemplo de lo que Deleuze y Guattari denominan un “lenguaje de papel’ o artificial” (1978: 29).

La novela *Slagschaduw* muestra situaciones, expresiones y/o palabras que pueden llegar a presentar diferentes grados de extrañeza para el lector flamenco, lo que transforma al texto en un texto heterolingüe (Suchet, 2014).

En las situaciones lingüísticas a las que el protagonista se enfrenta hay una ‘migración lingüística’. El territorio geográfico es el mismo; el traslado se realiza en el plano de la lengua. El narrador, en su propio espacio geográfico, se confronta con otras lenguas que le generan mayor o menor extrañeza y debe adaptarse a las distintas situaciones que el contexto o su interlocutor le presentan, generando un estado de mayor o menor extranjería en su propio país.

Palabras clave: neerlandés, heterolingüismo, lengua menor, migración lingüística

Introducción

El escritor belga David Van Reybrouck (Brujas, 1971) estudió arqueología y filosofía en las universidades de Lovaina, Cambridge y Leiden. Además de la novela *Slagschaduw*, ha escrito libros de no-ficción, obras de teatro y poesía. Su obra debut fue *La Plaga* (*De Plag*, 2001), a la que han seguido *Alegato a favor del populismo* (*Pleidooi voor populisme*, 2008) y *Congo* (*Congo: een geschiedenis*, 2010), entre otras. Todos sus libros han sido escritos originalmente en neerlandés y algunos de ellos traducidos a varios idiomas.

El actual territorio de Bélgica está dividido en tres regiones geográficas: Flandes al norte, Valonia (*Wallonië*) al sur, y la capital Bruselas al centro del país. Al mismo tiempo, existen

tres lenguas oficiales: neerlandés (hablada en Flandes y en Bruselas), francés (hablada en Valonia y en Bruselas) y alemán (hablada en una pequeña porción de Valonia, cerca de la frontera con Alemania). Si bien el francés es más notorio por ser predominante en Bruselas, los hablantes de neerlandés conforman la mayoría lingüística en el país ya que en Flandes se concentra la mayoría de los habitantes.

La ciudad de Brujas (*Brugge*) se encuentra en la región de Flandes, donde se hablan diversas variantes de la lengua neerlandesa, que en su conjunto se denominan 'flamenco'. Estas variantes abarcan tanto la lengua oficial, el neerlandés (también lengua oficial en los Países Bajos), como los dialectos pertenecientes a cada provincia y una mezcla entre ambos llamada en neerlandés *tussentaal* (literalmente: *tussen*: entre; *taal*: lengua, 'entre-lengua').

Brujas se sitúa específicamente en la provincia flamenca de Flandes Occidental (*West-Vlaanderen*), y tiene su propio dialecto, el flamenco occidental. Suponemos, por esto, que Van Reybrouck creció hablando tanto dialecto como neerlandés estándar, por ser esta la variante lingüística utilizada en ámbitos oficiales y académicos. La presencia de dos lenguas (dialecto y lengua estándar) hace del ciudadano flamenco un sujeto bilingüe de nacimiento, sin embargo también lo consideramos un sujeto multilingüe ya que en general la enseñanza de francés e inglés está presente en la currícula escolar. Esta característica distingue a la región de Flandes de Valonia, ya que en esta última el neerlandés no es enseñado de manera obligatoria en las escuelas.

Literatura menor

Los dialectos en Bélgica son las variantes lingüísticas utilizadas en la cotidianeidad, y la variante oficial es dejada para los ámbitos formales y académicos. Al ser una variante con la cual los habitantes flamencos no se sienten identificados, se podría caracterizar como lo que Deleuze y Guattari (1978) denominan un "lenguaje de papel" o artificial" (29), como un idioma ajeno a los hablantes reales.

Los dialectos se encuentran en situación de desventaja con respecto al neerlandés estándar, ya que ninguno constituye una lengua oficial. El neerlandés estándar como lengua oficial es visto por los flamencos como una 'imposición' a la que sin embargo deben adaptarse. Las editoriales no son ajenas a esta situación; es mucho más probable que un libro sea publicado si está escrito en neerlandés, sumado a que tendrá un público más amplio debido a que en los Países Bajos el neerlandés también es lengua oficial.

Por esta institucionalización impuesta del neerlandés estándar, que lo convierte en una 'lengua mayor', y la situación de desventaja de las variedades dialectales, que constituirían 'lenguas menores', es que consideramos a la obra un caso de 'literatura menor' (Deleuze y Guattari, 1978). "Una literatura menor no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor" (Deleuze y Guattari, 1978: 28), considerando a Van Reybrouck hablante de esa lengua menor que es el dialecto de Flandes Occidental, pero que sin embargo escribe en la lengua mayor neerlandés estándar.

Heterolingüismo en *Slagschaduw*

La obra transcurre en Bruselas, ciudad en la que predomina el uso del francés, a pesar de ser oficialmente bilingüe (francés-neerlandés). El protagonista y narrador, Rik, es un periodista flamenco residente de Bruselas desde hace años que narra los sucesos cercanos al festejo de un nuevo aniversario del Armisticio de 1918. En esta ocasión, la historia que Rik persigue es la de una modelo que a principios de siglo posó para la creación de la estatua en homenaje a Gabrielle Petit, una joven heroína de la Primera Guerra Mundial. A lo largo de la novela se puede ir viendo cómo el protagonista se adapta a diferentes situaciones lingüísticas que le generan mayor o menor extrañeza, producto no sólo de la presencia de extranjeros en Bruselas sino también de la predominancia del francés en dicha ciudad y de su desplazamiento por diferentes puntos del país.

Las situaciones lingüísticas expuestas en la novela, que pueden llegar a presentar diferentes grados de extrañeza tanto para el protagonista como para los lectores, hacen de la obra un texto heterolingüe. La autora Myriam Suchet define el heterolingüismo “como la puesta en escena de una lengua más o menos extranjera a lo largo de un *continuum* de alteridad, construido en y por el discurso (o un texto) dado.” (Myriam Suchet, 2014: 18). En este caso, el texto está escrito en neerlandés estándar, y las lenguas otras que coexisten en la narración son el francés, el inglés y el *tussentaal*. Rik, el protagonista, comparte con el escritor ser flamenco, haber accedido a una educación superior, y el tener dominio en todas las lenguas presentes en el texto, por eso en la obra reconoce y se adapta con naturalidad a las situaciones lingüísticas que su realidad le presenta.

Por otro lado, Suchet postula que “la presencia en un texto de idiomas extranjeros es el producto de una construcción, de una puesta en escena. La alteridad de un idioma extranjero tiene más que ver con un trabajo de diferenciación que con una alteridad ‘real’.” (Myriam Suchet, 2014: 18). En este caso, es el escritor quien decide qué palabras presentan mayor o menor extrañeza para el narrador y para el lector mediante lo que Suchet denomina dispositivos textuales de extrañamiento de las lenguas (Myriam Suchet, 2014: 72). Lo que genera extrañeza para Rik puede no generar extrañeza en el lector, y viceversa. Sin embargo “los textos indican cuáles son las lenguas supuestamente conocidas y cuáles son pretendidamente extranjeras. Designan un lector implícito.” (Myriam Suchet, 2014: 76).

A partir de los dispositivos textuales Myriam Suchet pretende demostrar que las lenguas son fundamentalmente heterogéneas, que cuando hablamos de ‘la lengua’ estamos refiriéndonos a un modelo idealizado de ‘la lengua’ que no existe en la práctica. La autora se propone observar cómo los textos heterolingües cuestionan la norma monolingüe que presupone que el hablante, en perfecta coincidencia consigo mismo, no habla sino una lengua. La literatura heterolingüe supone que todo enunciado es susceptible de fallar en comunicar porque la heterogeneidad es inherente a todo medio, lingüístico o de otro tipo, resistiéndose a homogeneizar las comunidades lingüísticas y se opone a los discursos que construyen la representación dominante de ‘la lengua’.

Bélgica, y más específicamente la comunidad lingüística flamenca es un ejemplo claro de la heterogeneidad constitutiva de las lenguas; si bien ‘la lengua’ oficial es el neerlandés, lo que se habla son variantes que se acercan o se alejan de la variante estándar, o que toman más o menos palabras y expresiones de otras lenguas como inglés, francés y alemán. Suchet plantea que la presencia de lenguas más o menos extranjeras se presenta como una gradualidad o *continuum* de alteridad mediante los dispositivos textuales de extrañamiento de las lenguas. Un dispositivo muy utilizado por Van Reybrouck en *Slagschaduw* es el señalamiento, es decir, “un dispositivo tipográfico que establece fronteras estrictas entre las lenguas. Puede tomar formas variadas, siendo las comillas y la tipografía itálica las más comunes. Funcionan como líneas de demarcación.” (Myriam Suchet, 2014: 90). Un ejemplo en la novela es “Inmediatamente después busqué la palabra. *Saule pleureur*, así se llama el sauce llorón en francés. *Saule pleureur*. Voy a recordarlo”¹ marcando una frase en francés desconocida para el hablante de neerlandés representado por Rik. Otro es el caso de:

Se apostaba en franco francés, no la moneda que fue reemplazada por el euro, sino la anterior, *l'ancien franc*, que salió de circulación después de la Segunda Guerra Mundial. Si alguien gritaba - cinq cents-, no quería decir quinientos euros sino quinientos *ancien franc*, vale decir cincuenta francos franceses, un poco menos de ocho euros.²

¹ Incluimos en notas al pie los textos originales que consignamos en traducción propia. En todas las citas de la obra el énfasis pertenece al autor. *Daarnet heb ik het woord opgezocht. Saule pleureur, zo heet een treurwilg in het Frans. Saule pleureur. Ik ga het onthouden. (Slagschaduw 2015, pág 76)*

² *Er werd gewed in oude Franse frank, niet de munteenheid die sind de euro verdwenen was, maar die van dáárvoor, l'ancien franc, die na de Tweede Wereldoorlog uit omloop was genomen. Als iemand 'cinq cents!' riep, bedoelde hij niet vijfhonderd euro maar vijfhonderd ancien franc, dat wil zeggen vijftig Franse frank, iets minder dan acht euro. (Slagschaduw 2015, págs 123, 124)*

en donde la expresión francesa presentada en itálica refiere a una expresión antigua y necesita ser señalada, porque “desprovista de la baliza tipográfica, la extrañeza entra en el régimen de la invisibilidad” (Myriam Suchet, 2014: 90).

Lo mismo sucede con expresiones en inglés, por ejemplo en “De ahora en adelante sería más bien una *magazine*, me hizo saber. Hablaba con un acento que le quedó por haber completado con orgullo un año de *media studies* en North Carolina”³, “[...] en resumidas cuentas, justo esa *little spark* (en su terminología) que, evidentemente, nuestros lectores tan incansablemente buscaban.”⁴ o “O por TGV o Arcelor o el Parque Asterix, *for that matter*. (*For that matter!* Fantástico, Atacar al enemigo con sus propias armas.)”⁵

Hay casos en la novela en que los diálogos se desarrollan enteramente en francés o en inglés ya que algunos interlocutores de Rik no hablan neerlandés, sin embargo no presentan líneas de demarcación excepto en casos particulares como el siguiente, donde el diálogo se desarrolla en inglés, con una palabra en francés “-Yep, close to the *béguinage*,- dije, -vivo cerca de ahí. ¿Te acompaño?”⁶. Siendo Bruselas mayoritariamente francófona, los puntos de referencia son conocidos principalmente en francés si el interlocutor no habla neerlandés, por más que el idioma que hable no sea necesariamente francés.

Sin embargo, hay otras palabras, tanto en francés como en inglés que no están señaladas con itálica ni con ninguna otra línea de demarcación, ya que se suponen conocidas o familiares para el hablante de neerlandés, como algunos nombres propios de lugares de Bruselas en siguiente el ejemplo:

Está ya hace más de 80 años en la Place Saint-Jean. Lo digo en francés, su francés. La Place Saint-Jean suena mejor que la Sint-Jansplein: fluye más. La soledad de la rue des Eperonniers era más soportable que la falsa familiaridad de la Spooormakersstraat⁷.

En esta frase se reconoce el dispositivo de mención del nombre de las lenguas, “a partir de que la lengua tiene un nombre, ésta se vuelve un objeto homogéneo lingüístico [...] se vuelve sobre todo objeto de discurso” (Myriam Suchet, 2014: 86) a través de la cual Rik establece una clara distancia entre un ‘nosotros’ y un ‘ellos’.

En el caso de las expresiones en inglés, son palabras que ya están incorporadas a la lengua, y por ende no existe una ruptura en el texto que necesite ser demarcada, por ejemplo en “Un mensaje en el voicemail.”⁸, “Hace más de seis años ya que soy freelance para el diario [...]”⁹ o “[...] pero ahora esa nueva, esa Nancy que antes escribía para las páginas de lifestyle, hace semanas que ya no contesta mis mails.”¹⁰

Migración lingüística en *Slagschaduw*

En la novela *Slagschaduw* el protagonista Rik realiza un ‘desplazamiento’ entre las lenguas y dentro mismo de las lenguas que conoce para adaptarse a diferentes situaciones lingüísticas. Este desplazamiento no es geográfico, sino en el plano de la lengua. El protagonista permanece en un mismo territorio geográfico: Bélgica, y más particularmente Bruselas, sin embargo debe migrar desde la comodidad de su lengua para interactuar con otros sujetos que forman parte de su realidad, generando un estado de mayor o menor extranjería en su propio

³ Voortaan zou het toch eerder om een magazine gaan, liet ze me weten. Ze sprak het uit met een accent dat ze vol trots aan een jaartje media studies in North Carolina had overgehouden. (*Slagschaduw* 2015, pág 13)

⁴ ...kortom, net die little spark (haar terminologie) die onze lezers klaarblijkelijk zo onverdroten zochten. (ibid)

⁵ Of door de TGV of Arcelor of het Parc Astérix, for that matter.’ (*For that matter!* Heerlijk, de vijand bekampen met zijn eigen wapens. (*Slagschaduw* 2015, pág 14)

⁶ ‘Yep, close to the béguinage,’ zei ik, ‘ik woon er vlakbij. Zal ik je er even heen wandelen?’ (*Slagschaduw* 2015, pág 25)

⁷ Ze staat al meer dan tachtig jaar op de Place Saint-Jean.

⁸ Ik zeg het in het Frans, haar Frans. De Place Saint-Jean klinkt beter dan het Sint-Jansplein: het waait het meer. In de rue des Eperonniers was ik op een draaglijkere manier eenzaam dan in de valse huiselijkheid van de Spooormakersstraat. (*Slagschaduw* 2015, págs 50-51)

⁹ Eén bericht op de voicemail. (*Slagschaduw* 2015, pág 11)..

¹⁰ Meer dan zes jaar freelance ik al voor de krant [...] (ibid)

¹¹ [...] maar nu beantwoordt die nieuwe, die Nancy die vroeger voor de lifestylepagina’s schreef, al weken mijn mails niet meer. (ibid)

país. Como lo muestra el ejemplo citado anteriormente (“-Yep, close to the *béguinage*,- dije, -vivo cerca de ahí. ¿Te acompaño?-”), inclusive cuando Rik se encuentra con un interlocutor no francófono en Bruselas, por ser esta una ciudad mayoritariamente francófona, debe nombrar las referencias y lugares de la ciudad en francés.

Rik tiene incorporada la idea de que sus posibles interlocutores, más en un territorio bilingüe como Bruselas, no hablan neerlandés, y por supuesto tampoco su dialecto materno, por eso recurre a estrategias para reconocer o tratar de identificar la lengua de su interlocutor. En el siguiente caso:

Volviendo a casa la vi parada en la puerta del White Horse. Era casi medianoche y llovía a cántaros. Era negra y sostenía un mapa de la ciudad.

-Je peux vous aider?- pregunté.

-Sorry, I don't speak French.-

-Can I help you?-.¹¹

Rik conoce a Shirley, una turista londinense, a quien interpela en francés por su color de piel, quizás pensando que es proveniente de alguna ex colonia francesa en África. Ante la respuesta en inglés de la mujer, la conversación continúa completamente en inglés.

Otra estrategia es esperar para escuchar qué lengua hablan sus interlocutores prestando atención a las interacciones de estos con otras personas, como sucede cuando conoce a su novia Claire, proveniente de Valonia:

Ada acomodó a Claire en una pose. La hizo recostarse de lado, las piernas apenas levantadas, el torso sobre uno de los bloques de goma espuma. Le hablaba en francés.

-Ahora poné una mano abajo de tu cabeza.-

Claire obedeció.

-¿Estás cómoda?-

Asintió.

-¿Podés estar así tres horas?-

Entonces escuché por primera vez su voz. -Oui, ça devrait aller-, dijo sin perturbarse. Una voz suave y tímida. Como pasos en la nieve.¹²

Así, Rik sabe en qué lengua interpelar a Claire, en este caso el francés: “Cómo nos hablamos por primera vez: ella estaba acostada, con su torso hacia un costado.

[...] -T'as froid?- le pregunté.

-Oui,- dijo, -un peu.-

Y acerqué la estufa a su espalda y hombros.

-Merci.-”¹³

Dentro del flamenco, también reconoce qué variante o estilo utilizan otros personajes. En la siguiente situación en una confitería de Bruselas, Rik relata:

A nuestro lado se sentó un gran grupo de gente cuya conversación se escuchaba tan fuerte que podíamos seguirla sin problemas.

¹¹ *'Je peux vous aider?'* vroeg ik.

'Sorry, I don't speak French.'

'Can I help you?' (Slagschaduw 2015, pág 23)

¹² *Ada schikte Claire in een pose. Ze liet haar op haar zij plaatsnemen, de benen lichtjes opgetrokken, het bovenlijf op een van de blokken piepschuim. Ze sprak haar aan in het Frans.*

'Plaats je hand onder je hoofd nu.'

Claire volgde.

'Gaat dat?'

Ze knikte.

'Kun je dat drie uur volhouden?'

Toen hoorde ik voor het eerst haar stem. 'Oui, ça devrait aller', zei ze zonder zich te verroeren. Een zachte, wat verlegen stem.

Voetstappen in de sneeuw. (Slagschaduw 2015 pág 73)

¹³ *Hoe we elkaar voor het eerst spraken: ze had een liggende pose aangenomen, haar schouders driekwart gedraaid.*

[...] 'T'as froid?' vroeg ik.

'Oui,' zei ze, 'un peu.'

En ik plaatste het kachelkje wat dicht bij haar rug en schouders.

'Merci.' (Slagschaduw 2015, págs 76-77)

Que Bruselas era fantástica, con todos esos idiomas y todas estas culturas, planteaba alguien con un marcado acento de Kortrijk.

-Divino-, confirmó otro con un acento flamenco de telenovela. -¡Lo máximo!-

-Acá si vas a la panadería seguro escuchás tres, cuatro idiomas antes de que te pesen el pan.

¡Francés, árabe, swahili!-¹⁴

Gracias a que Rik los nombra, sabemos qué dialectos y personajes conviven en esa escena en Bruselas.

También es posible reconocerlos gracias a los viajes que realiza Rik dentro de Flandes. En una visita a Moorslede, una localidad de Flandes Occidental, conoce a Willem, un granjero, quien habla una variante alejada del neerlandés estándar, presentada en el texto como *tussentaal*, sin embargo es consciente de que cuando dice algo importante es preferible decirlo en la 'lengua oficial' o estándar para asegurarse de que Rik lo entienda:

-¡Están los que les dan alimento para pavos! ¡O alpiste! Otros dicen que tiene que ser caroteno rallado con mazada. ¡Las tenés que mirar a esas bestias, carajo! Pero los que saben- siguió - cocinan avena negra de la buena y le dan el jugo a sus luchadores. Eso los vuelve violentos, ya lo vas a ver. El Caldo de Avena Negra, ¿lo has escrito bien, joven amigo?- Willem el granjero utilizaba la lengua estándar si debía decir algo importante.¹⁵

Al mismo tiempo el protagonista experimenta una transformación al migrar de lengua en su propio país, lo que se hace explícito en:

Su francés siempre fue aceptable, pero ahora, después de pocas semanas, nota cómo evoluciona de bueno a excelente. Aprende palabras como 'anodin', 'dorénavant' e 'inouï'. Ya no tiene que detenerse a pensar para usar *le subjonctif*. Hace malabares con los tiempos verbales y disfruta cuando le sale bien. Sin embargo algo lo carcome. Al principio lo frustraba no poder hablar tan bien como en neerlandés. Le dijo una vez a Claire que en francés se sentía cinco años más joven, cinco años más tonto también. -Bien,- respondió, -entonces tenemos la misma edad.- Ella tiene veinticuatro, él veintinueve. Pero él esperaba llegar a estar cada vez más cerca de sí mismo a medida que su francés progresara, que llegara el día en que en francés pudiera ser el mismo que en neerlandés. Ese día no llegó. Sí, ya no comete más errores y rara vez debe buscar palabras en el diccionario. Incluso podría ser ingenioso, o mostrarse enojado, de ser necesario. Sin embargo, no se acerca a su yo neerlandés, sino todo lo contrario. Nota cómo en francés se convierte ligeramente en otra persona. Es un poco más intenso, más rudimentario. Su yo en francés incluso gesticulara diferente, tiene una mímica más vital. En las fotos de reuniones con amigos siempre puede ver si estaba hablando francés o neerlandés. Algo con su boca. Una lengua extranjera no se vuelve nunca una piel, piensa, a lo sumo un hogar.

Por eso Claire sigue estando permanentemente lejos. Cuanto más se aproxima a ella en su francés, más se aleja de su propia lengua. Está seguro de que la querría de otra manera si su lengua fuera el neerlandés. Quizás más prosaico, menos soñador, menos desesperado también. Hablarían sobre alcauciles y sobre presentadores de radio. Ahora no es así. No sabe si es algo malo. A veces se considera afortunado con esa distancia. Cuando está con ella, tiene la sensación de estar en el extranjero, lejos de sí mismo y sus recuerdos.

[...] Como sus idiomas nunca coinciden, intentan con sus cuerpos. Él sabe que si ella hablara neerlandés, tendrían menos sexo.¹⁶

¹⁴ *Naast ons streek een omvangrijk gezelschap neer dat zo luidruchtig discussieerde dat wij het moeiteloos konden volgen.*

Dat Brussel fantastisch was, met al die talen en al die culturen, poneerde iemand met een bulderend, Kortrijks accent.

'Zalig', viel een ander hem in feuilleton-Vlaams bij. 'De max!'

'Als ge hier naar de bakker gaat, hoortge wel drie, vier talen nog voordat uw brood gesneden is. Frans, Arabisch, Swahili!'

(*Slagschaduw* 2015, pág 114)

¹⁵ *'Er zijn er die juist kalkoeneemel geven! Of vogelzaad! Anderen zeggen dat het geraspte karoten met karnemelk moeten zijn.*

Ge moet ze godverdomme soigneren, die beestjes! Maar de echte kenners,' ging hij verder, 'die koken goeie, zwarte haver en geven dat sap dan aan hun vechters. Daar worden ze enorm kwaad van, ge zult dat straks merken. Het Kookvocht van Zwarte Haver, hebt gij dat goed opgeschreven, jonge vriend?' Boer Willem bezigde de standaardtaal als hij iets belangrijks moest zeggen.

(*Slagschaduw* 2015 pág 120)

¹⁶ *Zijn Frans was altijd al aanvaardbaar, maar nu, na enkele weken, merkt hij hoe het evolueert van vlot naar vloeiend. Hij leert woorden als 'anodin', 'dorénavant' en 'inouï' kennen. Over le subjonctif denkt hij niet langer na. Hij tracht te jongleren met werkwoordstijden en geniet ervan als het lukt. Toch blijft er iets knagen. Aanvankelijk frustreerde het hem dat hij niet even nauwkeurig kon praten als in het Nederlands. Tegen Claire zei hij eens dat hij zichzelf vijf jaar jonger vond in het Frans, vijf jaar dommer ook. 'Prima,' had ze geantwoord, 'dan zijn we even oud.' Zij is vierentwintig, hij negentwintig. Maar hij had gehoopt dat hij steeds dichterbij zichzelf zou komen te staan naarmate zijn Frans vorderde, dat er een dag zou komen waarop hij in het Frans dezelfde kon zijn als in het Nederlands. Die dag kwam niet. Ja, inmiddels maakt hij geen fouten meer en moet*

Inclusive menciona que:

Después de años en Bruselas sigo sin sentirla mi hogar, a lo sumo estoy cómodo. No pido más, tampoco quiero más. Mi hogar, esa es la provincia, el mundo de relojes de pared y espárragos: hermoso, pero en el pasado. Quién todavía hoy añora un hogar, está perdido. Bruselas nunca será un amor, ni siquiera un amor complicado, sino que siempre será una *commère* que resopla y fastidia y después me ignora. Una plaza ventosa, una calle gris, el quejido de los tranvías. Prefiero esa tristesse honesta a una comodidad falsa.¹⁷

es decir, su hogar está en Flandes, donde los habitantes hablan su misma lengua.

Conclusión

La novela *Slagschaduw* refleja la realidad lingüística del ciudadano flamenco como migrante lingüístico dentro de su propio país. Tanto el autor como el protagonista deben migrar de lengua para enfrentar las situaciones que se presentan a diario. El primero elige escribir en la lengua estándar, la lengua mayor, para poder llegar a un público más amplio y el segundo se desplaza de una lengua a otra para adaptarse a las distintas situaciones lingüísticas que su entorno le presenta. Al mismo tiempo el autor elige la gradualidad de la distancia que existe entre el lector neerlandófono y expresiones en otras lenguas, ya que diferentes expresiones de una misma lengua pueden presentar extrañeza o no, lo que hemos identificado a través del análisis de la obra utilizando los dispositivos textuales de Myriam Suchet (2014).

Referencias bibliográficas

- Deleuze G. y Guattari F. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Biblioteca Era.
- Suchet, M. (2014). *El imaginario heterolingüe: aquello que nos enseñan los textos en el cruce de lenguas*. París: Classiques Garnier
- Van Reybrouck, D. (2015). *Slagschaduw*. Amsterdam-Antwerpen: De Bezige Bij.

hij zelden nog naar woorden zoeken. Hij zou zelfs snedig kunnen zijn of kwaad, indien nodig. Toch groeit hij niet naar zijn Nederlands zelf toe, integendeel. Hij merkt hoe hij een lichtjes andere persoon wordt in het Frans. Hij is ietsje feller, iets rudimentairder. Zijn Franstalige zelf gesticuleert zelfs anders, heeft een levendigere mimiek. Op foto's van etentjes kan hij altijd zien of hij Frans aan het spreken was of Nederlands. Het is iets met zijn mond. Een vreemde taal wordt nooit een huid, denkt hij,
hij, hoogstens een huis.
Claire blijft daardoor voortdurend op een afstand. Hoe meer hij haar in haar Frans nadert, hoe meer hij zich verwijdert van zijn eigen taal. Hij weet wel zeker dat hij haar op een andere manier zou beminnen indien ze Nederlandstalig was. Prozaïscher wellicht, minder dromerig, minder wanhopig ook. Ze zouden over artisjokken kunnen praten en over radiopresentatoren. Nu is dat niet zo. Hij weet niet of dat erg is. Soms prijst hij zichzelf gelukkig met die afstand. Als hij bij haar is, heeft hij het gevoel in het buitenland te zijn, ver van zichzelf en zijn herinneringen.
[...] Omdat hun talen nooit samenvallen, proberen ze het met hun lijven. Als ze Nederlandstalig was, weet hij, zouden ze minder vrijen. (Slagschaduw 2015, págs 85-86)

¹⁷ *Na jaren in Brussel voel ik mij er nog steeds niet thuis, hooguit op mijn gemak. Meer vraag ik niet, meer wil ik ook niet. Thuis, dat was de provincie, de wereld van wandklokken en asperges: mooi, maar voorbij. Wie nu nog een thuis wil, is verloren. Brussel wordt nooit een lief, niet eens een moeizaam lief, maar blijft altijd een commère die reutelt en zeurt en mij uiteindelijk negeert. Een tochtig plein, een grauwe straat, het gejammer van de trams. Liever die eerlijke tristesse dan een geveinsde gezelligheid. (Slagschaduw 2015, pág 51)*

ACTITUDES DIVERGENTES FRENTE A UNA SOCIEDAD RACISTA EN LA NOVELA *THE BLUEST EYE*

Clark, Marcela Eugenia
Facultad de Ciencias Humanas, UNRC
San Luis, Argentina
marcela19clark@gmail.com

Resumen

El sistema de esclavitud establecido por los Estados Unidos a finales del siglo XVIII propició la inmigración de grandes poblaciones africanas que fueron trasladadas a tierras americanas. Ya establecidos en tierras foráneas y en tiempos en que se logró concretar la abolición de la esclavitud, las nuevas generaciones procedentes de aquellas culturas africanas se enfrentan a una sociedad racista que continúa tratando a los afroamericanos como ciudadanos inferiores. La novela *The Bluest Eye* (1970) de Toni Morrison nos ofrece una mirada crítica de esta problemática a través de las diferentes actitudes que toman tres de sus personajes femeninos en relación al sistema hegemónico establecido. Dos de ellas, Pauline y Pecola, recurren al método de *mimicry* para sentirse incluidas en el mundo de los blancos. Este método se basa en que el individuo intenta copiar o imitar las costumbres de la cultura dominante a fines de sentirse incluido en la misma. Por otro lado, Claudia, una niña que no se avergüenza de sus orígenes, opta por métodos de resistencia que le permiten encontrar la belleza en su complexión oscura y combatir los mecanismos de transmisión de ideologías racistas impuestos por el sistema de la supremacía de los blancos. Es por medio de la conducta de estos tres personajes ficticios que esta novela nos invita a mirar con ojos críticos la situación real de crisis identitaria y de lucha interna que sufren los afroamericanos al encontrarse insertos en una sociedad que los somete a los humillantes tratos de un sistema racista.

Palabras claves: *mimicry*, el Otro, resistencia, racista

Introducción

El impacto y efecto de las migraciones trascienden las generaciones que debieron migrar a tierras foráneas. Según lo define el poeta, novelista y ensayista francés Edouard Glissant, se observa una distinción entre aquellas poblaciones que son o han sido transferidas por el sistema de esclavitud y aquellas que han sido trasplantadas, ya sea por exilio o dispersión (Glissant, 1992). Más allá de cuál sea el origen del desplazamiento, ambos tipos de poblaciones atraviesan transformaciones al encontrarse en un lugar nuevo, distante y foráneo. Indudablemente, debido a personalidades y subjetividades desiguales, cada individuo experimenta su condición como extranjero de diferentes maneras, y es así como surgen distintos métodos de transformación. Se encuentran quienes recurren a la imitación, o imitación mimética, de las costumbres locales de la población en que el ser extranjero ha sido inserto, pero aparecen también, aquellos que se resisten a perder sus hábitos, creencias y costumbres y celebran las características de los pueblos de los que provienen. Sin embargo, al saberse extranjero, o reconocerse como ser de otra cultura, se produce una reconstrucción de imagen social del individuo como “el Otro¹.”

En varias obras literarias provenientes de autores afroamericanos puede percibirse el conflicto de identidad en los individuos de una población, que tras el comercio de esclavos, ha sido establecida en tierra foránea. A demás, estos seres transferidos se encuentran con que la sociedad local se caracteriza por brindar un trato racista hacia quienes no presentan procedencia europea.

¹ Se entiende por “el Otro” al término propuesto por Edward Said en su libro *Orientalism* (1991) que remite a los individuos pertenecientes a una cultura dominada por otra más poderosa.

Según lo expresa Glissant (1992), a medida que pasa el tiempo, el impulso de reversión (el intento de mantener las costumbres originarias del pueblo de procedencia) va cediendo, y es así como se abre lugar para la adaptación en la nueva tierra.

Por otro lado, aparece el conflicto de identidad en las nuevas generaciones que no han conocido la tierra, pueblo y costumbres de sus padres y se encuentran en una posición molesta, incómoda, irritante al no lograr comprender realmente la cultura de origen de sus progenitores. A estas nuevas generaciones se las denomina culturas híbridas; pues no pertenecen ni a la cultura de procedencia de sus ancestros ni a la cultura dominante que rige en la sociedad en que se hallan insertos. Con ese sentimiento de no pertenencia, algunos individuos presentan un deseo de adaptación tan profundo que se auto-conducen a la obsesión con la imitación de las costumbres del país foráneo (Glissant, 1992).

En su novela *The Bluest Eye* (1970), Toni Morrison nos ofrece tres personajes afroamericanos, ficticios y femeninos que habitan una sociedad racista de los Estados Unidos regida por la supremacía de los blancos y quienes desarrollan actitudes divergentes para tolerar la posición social en la que se encuentran; como receptoras de prácticas racistas.

En su ensayo "Can the subaltern speak?", Gayatri Spivak (1988) introduce el concepto de subalterno como un ser marginado por encontrarse afuera de la estructura hegemónica. Según este concepto podríamos asumir que tanto Pauline, como Pecola y Claudia (los tres personajes que se analizarán de la novela) encajan en la definición de mujeres subalternas. Siguiendo esta línea, el teórico del poscolonialismo Homi Bhabha sostiene que un modo posible para el subalterno o el Otro de hacer notar su voz y adquirir poder es a través de la adopción de las costumbres de la cultura dominante; práctica a la que denomina *mimicry* (imitación mimética) (Bhabha, 1994: 86).

Contrario a esta forma de vivenciar la diferencia entre el "nosotros y el Otro" que marca la cultura dominante, W.E.B Du Bois introduce el concepto de *double consciousness* (la doble consciencia), el cual se refiere a la habilidad de quienes conforman las minorías de ser conscientes de su posición como el Otro pero que al mismo tiempo logran ser permeables a ambas culturas (Du Bois, 1897). Claudia refleja el estado de doble consciencia ya que entiende su posición de subalterna pero se revela contra ésta y desafía al sistema. Claudia rechaza la supremacía de los blancos (*White supremacy*) y celebra las peculiaridades de su raza. El comportamiento de estas tres mujeres afroamericanas refleja algunas de las diferentes actitudes que son adoptadas por quienes deben soportar y/o confrontar las tensiones de vivir en una sociedad racista como consecuencia de ser la descendencia de un grupo de poblaciones que ha sido, por medio de la fuerza, trasladado de su tierra natal a otra distante y ajena.

Persiguiendo el bienestar de los blancos

Pauline Breedlove es la madre de la protagonista de esta novela. Pauline se adapta pasivamente al orden hegemónico establecido aceptando la posición que este sistema le asigna; una posición en la que la movilidad en el estrato social para una mujer pobre y de tez muy oscura es nula. Esta madre trabaja como empleada de limpieza y criando a la niña blanca en la lujosa casa de los Fisher. Trabajar en la casa de esta familia adinerada le permite a Pauline no solo encontrar cierto grado de aceptación por parte de los blancos que le autorizan el ingreso a su hogar sino también, sentir que gana poder y autoridad frente a sus pares cuando habla en nombre de sus patrones.

Según lo expresado por Madan Sarup en su libro *Constructing Identities*, la identidad de cada individuo no solo se basa en cómo cada uno se percibe a sí mismo sino también depende de la mirada del otro (1996: 176). En cuanto a Pauline, ella desarrolla un alto aprecio hacia los Fisher ya que ellos la tratan como alguien única e irremplazable. Por supuesto que el trato de estos patrones hacia su empleada no va más allá de las cuestiones laborales y no tratan a Pauline como una igual sino como la persona más adecuada de mantener la limpieza y realizar los quehaceres del hogar, incluyendo la crianza de su pequeña hija.

Un hecho que emociona a Pauline es que “ellos [los Fisher] incluso le dieron lo que ella nunca había tenido—un apodo—Polly” *² (99). Pauline considera este apodo como un símbolo de aceptación y se siente muy cómoda en su lugar de trabajo ya que allí encuentra “belleza, orden, higiene y elogios” (99). Tal es su amor por ese hogar ajeno que en una oportunidad en que recibe la inesperada visita de su hija Pecola, y ésta deja caer una tarta de bayas moradas que halló en la cocina, al ver el enchastre, Pauline le reclama “Loca tonta...mi piso, sucio...mira lo que tú ...[...] mi piso, mi piso ... mi piso” (84-85). Tan ofuscada estaba Pauline que ni siquiera pudo darse cuenta de que su hija se había quemado las piernas porque la tarta estaba recién orneada. Sin embargo, sí responde inmediatamente al llanto de la pequeña Fisher, quien presencié el episodio y cuyo vestido también quedó manchado, calmándola “calla, niña, calla. Ven aquí. Oh, Señor, mira tu vestido. No llores más. Polly te lo cambiará” (85). Como se puede apreciar en ese episodio, Pauline expresa un sentido de pertenencia por esa casa muy grande cuando dice “mi piso” y trata con mayor ternura a la niña blanca sin brindar consuelo a su propia hija. De hecho, su hija en ese momento se vuelve una amenaza por la cual podría perder su trabajo.

Las consecuencias de perseguir el bienestar en un hogar ajeno (del cual intenta apropiarse simbólicamente) se observan en el descuido de su familia y en el deterioro de su propio hogar; pues ambos han sido relegados a un segundo plano. En su propia casa ella debe tolerar a un esposo alcohólico y dos hijos a quienes se refiere como una corona de espinas y una cruz. Además de su mala relación con ellos, Pauline se siente obstruida por la pobre economía familiar y es así como desarrolla un odio por todas las cosas que la desorientan y obstruyen. También la atormenta el hecho de que todo lo que ella compra, con gran esfuerzo, para su casa es de baja calidad y no perdura en el tiempo. Tal es su frustración, que opta por refugiarse en una casa en la que no se encuentra abrumada por problemas. Pues en la casa de los Fisher no hay un marido borracho, todo es de alta calidad y de gran lujo y la casa básicamente está a su cargo. Para contrarrestar la carga que le significa su propia familia, Pauline encuentra orgullo en su lugar de trabajo, el cual se convierte en la escapatoria a sus problemas.

Al sentirse un eslabón importante de la familia de los Fisher, Polly también siente que adquiere poder frente a sus pares. Según Homi Bhabha, el Otro visualiza poder en la imitación mimética (1994: 86). Inclusive dentro de las minorías existen niveles de racismo basados en cuán oscura es la piel de los individuos y en sus condiciones económicas y de pobreza. Pauline, que es de piel muy oscura y de escasos ingresos económicos sufre la discriminación por parte de otros afroamericanos no tan oscuros y que, al contar con mejores ingresos, se sienten superiores a ella. Pero cuando esta mujer trabajadora habla en nombre de sus patrones siente un empoderamiento con el cual se siente satisfecha y a gusto. Con el siguiente fragmento la autora refleja el efecto de las palabras de Pauline cuando las emite en nombre de sus patrones: “Los acreedores y agentes de servicios que la humillaban cuando iba a comprar por su cuenta, la respetaban e incluso se sentían intimidados por ella cuando les hablaba en nombre de los Fisher” (99).

Es así como con ansias de desprenderse de los conflictos de su propio hogar y de vivir la vida cómoda, de calidad y sin problemas que le ofrece su trabajo de empleada doméstica, Pauline va dejando olvidada a su familia para dedicarse a servir a los blancos a cambio de poder, en cierta forma, vivir como y donde ellos.

Abumada por una sociedad racista

Por su parte, Pecola, una niña de 11 años en base a quien se desarrolla la novela, es víctima de constantes agresiones y humillaciones. Ella sufre muy en carne propia las tensiones de

* Todas las traducciones de la novela *The Bluest Eye* son propias, como lo son también las traducciones de las citas de los teóricos consultados.

² Morrison, Toni (1970): *The Bluest Eye*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

encontrarse entre dos razas³ (de blancos y negros) que representan, según lo advierte el psiquiatra, filósofo y escritor Frantz Fanon en su libro *Black Skin, White Masks*, “dos polos de un mundo en conflicto perpetuo” (Fanon, 1986: 44). La personalidad que esta niña de tez muy oscura adopta es la de una joven pasiva a quien se le hace ciertamente difícil e intolerable soportar las maldades que la sociedad racista aplica sobre ella. Tan grande es su deseo de formar parte del mundo de las niñas blancas, a quienes ella percibe como niñas felices y amadas, que termina refugiándose en la locura como único modo efectivo de escaparse de su cruel y dura realidad. Pecola presenta un alto grado de complejo de inferioridad, debido a esto recurre a métodos de *mimicry* para así intentar evitar el acoso racial que la atormenta. Un modo de detectar el complejo de inferioridad que padece esta niña es analizando su adoración por la figura de cada joven blanca con ojos azules.

Tras el incendio de su casa, Pecola es situada por los agentes de asistencia social en la casa de la familia de su amiga Claudia. A Claudia pertenecen varios de los fragmentos que conforman la narración de la novela. Y es gracias a ella que el lector descubre que, muy sigilosamente, Pecola se dirigía a la cocina de esta familia para aprovechar cada oportunidad de beber leche de una taza en la que se encontraba impreso el rostro de Shirley Temple. Así lo expresa Claudia en su relato: “Nosotras sabíamos cuánto cariño le tenía [Pecola] a la taza de Shirley Temple y que aprovechaba cada oportunidad de tomar leche en ésta tan solo para sostener y contemplar la cara de la dulce Shirley” (16). Este fragmento revela que no era precisamente por hambre que bebía tanta leche sino que lo tomaba como excusa para apreciar la figura de quien ella consideraba una diosa. No solo la joven actriz de dorados cabellos era producto de adoración de la niña sino también la imagen de Mary Jane impresa en el envoltorio de los caramelos que llevan el mismo nombre. Esta Mary Jane es tan solo la caricatura de una niña pequeña que da nombre a un caramelo, pero para Pecola esa imagen representa algo mucho más profundo. En la psiquis perturbada de Pecola, esa sonriente cara blanca con ojos azules y cabellera dorada la observa desde un mundo de confort y amor al que ella aspira. La narración enfatiza: “Ella come los caramelos, y su dulzura es buena. Comer el caramelo es de algún modo comer los ojos, comerse a Mary Jane. Amar a Mary Jane. Ser Mary Jane” (38).

Fanon hace referencia al concepto de belleza que establecen los blancos y agrega que según éstos la belleza y la virtud nunca han sido negras (1986: 45). Pecola percibe lo lejos que se encuentra de los parámetros de belleza impuestos por una sociedad racista y es por eso que reza incesablemente por ojos azules; creyendo que con ellos acabará su sufrimiento.

También traumática para la niña es la presión que recibe por parte de la sociedad cuyos miembros la tratan con desdén y como a un ser inferior. Esto le ocurre constantemente en la escuela donde es sometida a reiteradas situaciones de *bullying* por parte de sus compañeros. Además, en el espacio áulico vivencia cómo las niñas blancas o las de tez menos oscura que la de ella reciben un mejor trato de sus maestros y compañeros lo que impacta directamente en su baja autoestima, afectando, por supuesto, su calidad de vida. También percibe el desprecio cuando va a comprar sus caramelos de Mary Jane y el vendedor del negocio evita tocar su mano. El revolucionario psiquiatra Frantz Fanon, tras haber analizado a varios pacientes negros, concluye que existe en varios de ellos el sueño de una forma de salvación la cual consiste en mágicamente volverse blancos (Fanon, 1986: 44). Tal enunciado se ve reflejado en el absurdo sueño de Pecola de que sus ojos se tornen azules. Fanon amplía su hipótesis sosteniendo que el extraño deseo de volverse blanco proviene de una situación neurótica a la que llega el individuo al encontrarse inserto en una sociedad que proclama la superioridad de una raza sobre otra (Fanon, 1986: 100). El modo que Pecola encuentra de ‘volverse blanca’ es acercándose lo más posible a las niñas blancas, lo cual logra a través de consumir los productos que le ofrece el mercado ya que las niñas blancas de la escuela no se acercan a ella. Finalmente su deseo de obtener ojos azules termina por cumplirse cuando se sumerge en la locura como su último y más efectivo método de escape.

³ Hago uso del término raza(s) para referirme meramente a las diferencias físicas que presentan los grupos étnicos en cuestión. Bajo ningún punto de vista es mi intención ofender al lector ni hacer distinciones de superioridad o inferioridad de un grupo sobre otro.

Resistiendo la hegemonía

En contraste con las actitudes de Pauline y Pecola, Toni Morrison nos ofrece un personaje cuya actitud de inconformismo con el orden establecido la lleva a convertirse en sí misma en un centro de resistencia, al menos durante su niñez. Al contrario de Pecola, quien culpa a su color de piel por su desgracia y fealdad, Claudia celebra su complexión oscura. Esta niña que pertenece a una familia fundada en el amor, parece estar bien consciente de su posición en la sociedad racista de la que forma parte. Sin embargo, no conforme con la misma, responde contra-atacando al orden hegemónico con actitud desafiante. Claudia se rehúsa a aceptar la supremacía de los blancos, lo cual puede apreciarse en su reacción frente a su mundo y a sus medios de imposición de ideas.

Madan Sarup (1996) sostiene que un efectivo mecanismo de los blancos de propagar e imponer sus ideas es a través de aparatos culturales. Sarup agrega que es por estos medios que ciertas imágenes y representaciones son impuestas en los pueblos colonizados a fines de hacerlos sentir inferiores (1996: 172). Dentro de los aparatos culturales se incluyen los juegos, que tal cual se observa en la novela de Morrison, pueden significar un elemento de transmisión de ideologías como lo es el racismo. En *The Bluest Eye*, Claudia se rehúsa a aceptar tales imposiciones de ideas y desarrolla, según ella misma lo expresa, un odio hacia todas las 'Shirley Temples' del mundo; dentro de ese término encasilla a todas las niñas blancas.

Cierta navidad, recibe como obsequio una muñeca *Baby Doll*. Así describe su reacción frente a tal regalo:

Solo tenía un deseo: descuartizarla. Ver de qué estaba hecha, descubrir su valor, encontrar su belleza, lo deseable que se me escapaba. Los adultos, las niñas mayores, negocios, revistas, vidrieras—todo el mundo estaba de acuerdo en que una muñeca con ojos azules, pelo rubio y piel rosada era lo que toda niña atesoraba. (14)

Con esa reflexión que muestra su enojo ante la muñeca blanca, Claudia, a su tan joven edad (pues es una niña de entre 11 y 12 años en el momento en que reflexiona de este modo), es capaz de detectar que el aprecio a los símbolos que enaltecen a los blancos es una imposición hegemónica. Así, gradualmente adquiere el hábito de descuartizar todas las muñecas blancas que llegan a sus manos con el objetivo implícito de destruir la fuerza que intenta hacerla sentir racialmente inferior.

Otra instancia de resistencia al orden de la supremacía blanca impuesta se percibe en el hecho de que Claudia se encuentra en armonía consigo misma. Ella no encuentra nada malo con su color de piel, de hecho se mira y analiza y se siente muy a gusto con su complexión oscura. Sin embargo, se da cuenta de que su condición la hace inferior. Ella misma concluye que por no ser blanca es inferior, “más linda, más brillante, pero aun así inferior” (57). Al compararse con Maureen (una compañerita de la escuela de piel no tan oscura sino, como ella la denomina, *high yellow* y bien posicionada económicamente), se da cuenta de que no es ella el enemigo sino el sistema ideológico que la hace a ella hermosa y no a las niñas más oscuras. En palabras de Claudia: “La *Cosa* a la cual temer era la *Cosa* que la hacía a *ella* [Maureen] hermosa y no a nosotras” (58). Esa ‘cosa’ a la que Claudia se refiere es el sistema racista ideológico impuesto por los blancos de diferenciar el valor humano de una persona de acuerdo a su color de piel. Tal cual lo expresa Fanon “es el racista quien crea a su inferior” (1986: 93).

Otro modo de resistencia al que acude la joven es dedicarse a encontrar fallas en la perfección atribuida a las niñas blancas. Lo logra tras someter a Maureen a un escaneo de imperfecciones. Cuando esta niña ingresa a la escuela, todos quedan encantados por su belleza, pero Claudia intuye que es su alto estado social sumado al color de su piel y no su hermosura lo que la hace más querida y respetada que a ella. Disconforme con esta distinción injusta, comienza a ponerle sobrenombres que contrarrestan los atributos que enaltecen a Maureen. Empieza a llamarla “six-finger-dog-tooth-meringue-pie” (57), en forma de burla,

después de haber descubierto que Maureen nació con un sexto dedo en cada mano los cuales le fueron extirpados quirúrgicamente, y de atribuirle que tenía un diente de perro. Así es como busca contrarrestar la superioridad que se adjudica a los ricos y blancos o no tan oscuros.

Todas estas instancias hacen de Claudia una niña no conformista cuya personalidad no sucumbe a los valores de la supremacía de los blancos. No será ella quien ayude a perpetuar la superioridad de una raza sobre otra. Es por eso que su modo de resistencia se refleja en la actitud que toma de destruir símbolos que representan la perfección en los blancos y de celebrar el color oscuro de su piel.

En la medida en que va creciendo, Claudia aprende a valorar los atributos artísticos de la actriz contra quien en principio lanzaba su furia y es esta la instancia en la cual, al alcanzar la madurez, se vuelve permeable a las costumbres de la cultura dominante, pero sin dejar de amarse a sí misma.

Conclusión

Reflejado en las actitudes divergentes de estos tres personajes de la novela *The Bluest Eye* de Toni Morrison, pueden apreciarse diferentes formas en las que impacta en un individuo el hecho de encontrarse inserto en una sociedad racista. El carácter y la personalidad de estas tres mujeres afroamericanas difiere en la capacidad de cada una de ellas de tolerar el sistema hegemónico impuesto el cual enaltece a los blancos y adinerados y desprestigia a los pobres y de complejión oscura. A través de Pauline y de su pequeña y descuidada hija Pecola, se puede percibir cómo funciona el mecanismo de *mimicry*. Ambas, aunque con diferentes resultados, intentan acercarse al mundo de los blancos adoptando costumbres que no les son propias. Pauline pretende pertenecer a una familia que solo la ve como a una empleada y Pecola, cada vez que reza por ojos azules, desea adquirir una apariencia física diferente a la suya ya que ésta la sitúa como un blanco perfecto para la discriminación. Por el contrario, Claudia no se reciente de sus orígenes y se halla en armonía con su cuerpo. Ella misma se convierte en un símbolo de resistencia del orden establecido. La sociedad que esta novela nos retrata es posible gracias al efecto que produjo el sistema de esclavitud que comenzó a fines del siglo XVIII al introducir en los Estados Unidos grandes poblaciones provenientes de África. Con su novela, Toni Morrison ofrece una mirada crítica sobre el impacto del racismo en los individuos que no forman parte de la cultura dominante e intenta y logra, por medio de sus personajes ficticios, dar voz a una de las varias culturas que conforman las minorías en los Estados Unidos.

Referencias bibliográficas

- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Du Bois, W.E.B. (1897). "Strivings of the Negro People." *Atlantic Monthly*. Recuperado de <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1897/08/strivings-of-the-negro-people/305446/>>
- Fanon, F. (1986). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Glissant, E. (1992). "Caribbean discourse: reversion and diversion". En K. Woodward, (Ed.). *Identity and Difference. Culture, Media and Identity Series* (pp. 344-346). London: Sage Publications.
- Morrison, T. (1970). *The Bluest Eye*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Said, E. (1991). *Orientalism*. London: Penguin.
- Sarup, M. (1996). *Constructing Identities*. Georgia: Athens US.
- Spivak, G. (1988) "Can the Subaltern Speak?" Recuperado de <http://www.mcgill.ca/files/crlaw-discourse/Can_the_subaltern_speak.pdf>

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN PRODUCCIONES CINEMATOGRAFICAS: EL CASO DE PATORUZITO

de Madariaga, Mariana
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
marianadeadariaga@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza las versiones cinematográficas de Patoruzito en relación a la construcción de una identidad nacional. Patoruzito es una historieta argentina creada por Dante Quinterno y publicada en 1954. La historia del joven cacique fue llevada al cine con *Patoruzito* en 2004 y *Patoruzito 2* en 2006. En estas producciones cinematográficas se puede ver que las costumbres, vestimenta y el modo de hablar del protagonista configuran un ser que encarna una identidad argentina. Se puede ver un personaje representativo de toda una cultura que, aunque heterogénea, se identifica con determinadas características que la hacen propia y distintiva de un país. Patoruzito se encuentra en un punto de convergencia entre varias culturas, tanto nativas como extranjeras, urbanas como rurales, y toma rasgos propios de cada una. Es en esta convergencia que surge una cultura amalgamada, una cultura híbrida, resultado del coexistir y la convivencia de grupos diversos. En este sentido, el objeto de estudio del presente trabajo es la identidad nacional representada por el protagonista de la historia y los rasgos que la conforman y caracterizan, como por ejemplo, el lenguaje. La configuración de esta nueva cultura puede entenderse a partir de la teoría de Antonio Gramsci, quien plantea los conceptos de hegemonía y contra hegemonía. Existe un grupo hegemónico que busca imponerse sobre un grupo subversivo. Se parte de la hipótesis de que hay tensiones entre estos grupos cuya coexistencia lleva a la construcción de una identidad común que es la seleccionada para el héroe nacional. Aplicada a la historia de Patoruzito, el grupo hegemónico está constituido por la zona urbana. Además, se le suma el grupo extranjero que se identifica como “el otro” que busca imponerse sobre el grupo contra hegemónico. Mientras que en el área rural, el grupo contra hegemónico, se identifican dos grupos: los aborígenes y los gauchos. Patoruzito, el héroe argentino, refleja el resultado del proceso de encuentros e intercambios de culturas que da lugar a una identidad nacional.

Palabras clave: versión cinematográfica, Patoruzito, identidad nacional, hegemonía, contra hegemonía

Introducción

El presente trabajo toma como objeto de estudio las adaptaciones cinematográficas de *Correrías de Patoruzito*. Esta última es una historieta argentina creada por Dante Quinterno que salió a la luz en 1954. Un antecedente es *Andanzas de Patoruzí*, otra creación de Quinterno (1977) que apareció por primera vez en la década del 30. Diferentes generaciones de argentinos crecieron leyendo las aventuras del cacique patagónico. Mucho tiempo después de la publicación de la historieta se proyectó, en el 2004, en los cines argentinos una adaptación cinematográfica con el nombre de *Patoruzito* que cuenta el proceso conformado por diversas pruebas que tuvo que atravesar el héroe para convertirse en cacique de los tehuelches. En el 2006, llegó a los cines *Patoruzito 2: la gran aventura* (Mentasti, Rodríguez, Massa, 2006), en la que el cacique desafía seres sobrenaturales. En estas películas se pueden ver a los personajes de las historietas: el pequeño cacique protagonista; Chacha, su protectora; Ñancul, un devoto peón de campo, e

Isidorito, el niño padrino de Patoruzito. Estos personajes, algunos pertenecientes a las áreas rurales y otros a las áreas urbanas, combaten un enemigo común que amenaza con poner en peligro no solo su integridad física sino la convivencia pacífica y atacar los valores que comparten como integrantes de la misma nación argentina. Es por eso que en ambas producciones cinematográficas resulta interesante ver la construcción de la identidad nacional, un proceso que refleja tensiones y puntos de encuentro entre culturas aparentemente disímiles. El objetivo de este trabajo es ver, precisamente, cómo se configura esta identidad argentina.

Hegemonía y contra hegemonía: tensiones y puntos de encuentro

Según explica el filósofo italiano Antonio Gramsci (1985), el concepto de hegemonía se refiere al *status quo* de una sociedad. La hegemonía es una estructura de poder ideológica (Williams, 1994). Según este concepto, hay una clase dominante que se impone sobre una fuerza subversiva, que rechaza la imposición de estilos de vida y formas de pensar que no le son propios. Tanto en la historieta como en las películas estas clases se pueden ver representadas en dos grupos entre los que hay tensiones: el grupo del área rural y el grupo del área urbana.

El sector del área urbana aparece representado por dos personajes estereotípicos: el general Quiñones e Isidorito, su sobrino. El general Quiñones es un militar que se rige por la disciplina y el orden. Más que un estereotipo de hombre de ciudad, es el estereotipo de un militar, un personaje que comparte más características con el protagonista que con Isidorito, como, por ejemplo, los ideales nacionalistas. Es Isidorito justamente el personaje que muestra los vicios asociados a las personas del área urbana. Se lo presenta como a un niño irrespetuoso e irresponsable que hace caso omiso a las normas de comportamiento esenciales. Por ejemplo, en una escena de *Patoruzito*, causa un alboroto con su llegada al cumpleaños del protagonista. Cuando acompaña a su ahijado en sus aventuras, busca sacar provecho de las situaciones y solo piensa en su propio beneficio. Constituye la antítesis de Patoruzito, el joven héroe que lucha por el bien. Además, Isidorito trata con menosprecio a los habitantes de la zona rural. Esto se ve en la película de 2006 cuando le dice al protagonista que cuide la manera de comportarse porque no está en el campo, o en la película de 2004 cuando acepta de mal grado vestirse con un poncho.

Entre este grupo del área urbana (hegemónico) y el grupo del área rural (contra hegemónico) existe un contraste que se evidencia con más detalle en la segunda película, la cual transcurre en la ciudad capital del país, en una fecha patria: el 9 de julio, día de la independencia argentina. Esto tiene importancia porque Patoruzito participará del desfile patrio portando la bandera nacional.

Mientras que la zona rural se presenta como un lugar calmo, silencioso y pacífico en donde se está en contacto permanente con la naturaleza; la ciudad se presenta en cambio como un lugar bullicioso e inseguro, donde las personas son individualistas y lucen apesadumbradas. Los habitantes de la zona rural no se adaptan con facilidad a las costumbres de la ciudad, sino que mantienen las suyas. Como aclara Gramsci, al desarrollar el concepto de subversivo, hay una “vieja aversión del campo por la ciudad” (Gramsci, 1985: 48). Esto se ve en el rechazo que les genera a los habitantes de la zona rural el estar en un lugar al que no solo ven muy distante del suyo sino también poco agradable.

A pesar de la presencia de estos personajes y lugares prototípicos, el conflicto en la película no se da entre ambos grupos (rural y urbano), sino a partir de la aparición de un enemigo común, un otro que debe ser derrotado. En la primera película, aparece un extranjero, Ferguson, quien se presenta como un arqueólogo. Sin embargo, luego se descubre su verdadera identidad: es en realidad un antiguo villano egipcio que buscaba destronar a los antepasados de Patoruzito. Desde su primer encuentro con los argentinos, es identificado por los gauchos como el otro diferente de los demás y se asume que tiene malas intenciones. Su vestimenta y su acento permiten clasificarlo como proveniente de otra cultura, como un enemigo.

Al hablar del concepto de subversivo, Gramsci explica que el pueblo (señalado como la clase subversiva) siente que tiene enemigos. Además, el filósofo señala que es una clase que estuvo históricamente a la defensiva. Esto podría explicar el rechazo inmediato que les genera la presencia de Ferguson a los gauchos y su identificación como enemigo.

Sin embargo, no solo los gauchos conforman esta contra hegemonía de la que habla Gramsci. El grupo que se alza contra la clase hegemónica está constituido en el caso de *Patoruzito* por gauchos y aborígenes, entre quienes se observan contrastes y puntos de contacto.

Las diferencias se notan en diversas situaciones que se van presentando en el transcurso de las películas. Un ejemplo se ve cuando Chacha y Patoruzito están mirando televisión. Una periodista informa acerca de los preparativos del acto del día de la independencia de julio, al cual están invitados comunidades indígenas y grupos autóctonos y Chacha exclama que la llena de orgullo saber que el niño va a desfilar por “nuestras tradiciones”. Habría que preguntarse a qué se refiere con “nuestras”, si a las tradiciones de los tehuelches, los gauchos o la unidad que ambos grupos conforman. Otro ejemplo se ve cuando Patoruzito parte hacia Buenos Aires y los tehuelches se reúnen para despedirlo mientras levantan en lo alto la bandera de la nación argentina. Nuevamente, Chacha toma la palabra y señala que no hay nada más lindo que el cariño de “su gente”. En este momento parecería aludir a la gente de Patoruzito, es decir, a los nativos. Aunque no es claro a qué grupo se hace referencia ya que los aborígenes se presentan levantando en alto el pabellón argentino, pero al mismo tiempo se los identifica como un grupo diferente.

A pesar de las diferencias existentes y del hecho de que en la historia Argentina hubo tensiones entre estos grupos, también hay puntos de encuentro, que son fundamentales para lograr la unidad. Un punto de encuentro es el hecho de que tanto gauchos como aborígenes han sido objeto de marginación e incluso víctimas de violencia. Otra similitud es el hecho de que ambos ponen énfasis en la defensa de lo nacional a través de la valoración de las tradiciones de sus pueblos. La personalidad de Patoruzito reúne rasgos de ambos y el niño se adapta con facilidad a las costumbres de estos grupos.

En la primera película se puede ver que el protagonista debe sortear obstáculos para mostrar su valía ante los descendientes tehuelches y demostrar que puede ser el verdadero representante de esta comunidad. Esto resulta llamativo, ya que, a pesar de que tiene prestigio en ambos grupos, él no convive con la comunidad tehuelche, sino que es criado por los gauchos. Sin embargo, encarna los valores que son considerados necesarios para ser cacique de la comunidad aborígen, como la nobleza, la valentía y la fuerza. Al referirse a Patoruzú, la versión adulta del héroe, Rosenthal y Bindman (2016), lo describen como a un héroe sin superpoderes al que lo caracterizan su fuerza física, su nobleza, su sentido de justicia, su generosidad, su coraje y su optimismo.

Resulta interesante ver que dentro del grupo de los aborígenes hay tehuelches que consideran que Patoruzito efectivamente reúne los atributos y cualidades necesarios para ser cacique de su pueblo (sabiduría, bondad y coraje) y también hay personajes antagónicos que no lo identifican como el verdadero líder de la comunidad. Estos nativos, dentro de los que se encuentran un hechicero y Chupamiel, un niño, se oponen a Patoruzito por considerar que no es el verdadero representante de los tehuelches y señalan el origen egipcio de su familia, los Patoruzek. Los Patoruzek, al huir de Egipto en busca de otro hogar, llegaron a la Patagonia, en donde fueron recibidos y aceptados por la comunidad aborígen. Los antagonistas señalan este hecho como fundamental para el rechazo del héroe como líder de su grupo. Rosenthal y Bindman (2016) aclaran que Patoruzú se identifica como miembro de las comunidades indígenas, pero no se parece en nada a este grupo marginado. Sin embargo, estas diferencias se diluyen cuando se identifica al enemigo común. Es así que estos grupos se unen en defensa del pueblo, ya no el pueblo tehuelche, sino el pueblo argentino.

Así, aparece una nueva cultura con identidad propia formada por elementos de los pueblos aborígenes, los gauchos y una nación extranjera. Es en ese punto de convergencia entre

culturas heterogéneas que surge Patoruzito, un niño de estirpe egipcia que entró en contacto con el pueblo tehuelche y coexistió con los gauchos. Es un héroe nacional que encarna el más profundo nacionalismo y protege a su país de la injerencia extranjera.

Patoruzito: la construcción de la identidad nacional y un héroe en común

Como ya se explicó, el joven héroe aparece como un ejemplo paradigmático de la identidad nacional. Este es un concepto que se puede definir como el

Sentimiento subjetivo del individuo a pertenecer a una nación concreta, a una comunidad en la que existen diversos elementos que la cohesionan y la hacen única, como por ejemplo la lengua, la religión, la cultura, la etnia, etc.; siendo estos elementos objetivos sobre los cuales se asienta el sentimiento de pertenencia a una comunidad, una comunidad nacional. (Talavera en Canela y Moreno Ramos, 1999: 20)

Siguiendo entonces lo que postula Talavera (Talavera en Canela y Moreno Ramos, 1999), son importantes los componentes como la lengua, la religión, la cultura y el origen étnico. Paolini (2014) toma como objeto de estudio a Patoruzú, quien posee los mismos rasgos que su versión joven, y observa que:

De indio conserva el lenguaje (para divertir y contraponerlo al habla ridiculizada de los extranjeros), la ropa (también como elemento diferenciador y opuesto a Isidoro representante de la moda foránea de Buenos Aires) y nada más (ni la religión le dejó, porque este cacique – inexplicablemente- es un buen “crestiano”) (Paolini, 2014:5)

Con respecto a la lengua, en ambas películas se percibe un rechazo a lo extranjero reflejado en las elecciones lingüísticas hechas por los personajes. Antonio Gramsci (1985) concibe a las lenguas como instrumentos de dominación y afirma que las relaciones lingüísticas no son solo representaciones de relaciones de poder pasadas y presentes, sino que también son paradigmas para otras relaciones de influencia y de prestigio (170). En el caso de Patoruzito se puede ver un ejemplo de rechazo hacia la lengua que no es propia cuando se enoja con Isidorito porque piensa que le está hablando en inglés.

Además, si se analiza el lenguaje del Patoruzito en las películas, el protagonista utiliza lo que se puede denominar variante rioplatense. Algunas de las pocas palabras que dice en otra lengua son *chei* y *amalaya*, palabras propias de lenguas de comunidades aborígenes argentinas. Más que un cacique tehuelche es un argentino que tiene algunos rastros de lenguas aborígenes en su vocabulario. Con respecto al acento, resulta llamativo que el héroe hable con un acento porteño, mientras que los gauchos mantienen un acento que se suele asociar a los gauchos de la región pampeana. En relación con el vocabulario, hay otros rastros de las lenguas aborígenes que se ven en los nombres de los personajes, como Ñancul y Limay. Aquí se observa cierta incongruencia, ya que Ñancul es un peón de campo que no es tehuelche sino que es gaucho, mientras que Limay es un hada de cabellos rubios que evoca a las hadas de las películas de Disney.

Con respecto a la vestimenta, otro elemento señalado por Paolini en su descripción de Patoruzú, Gramsci señala que “el vestido es un elemento fundamental de diferenciación” (48), tal como se observa en las vestimentas muy disímiles entre los personajes. Mientras los habitantes del área urbana eligen prendas modernas, los del área rural optan por usar la vestimenta y los accesorios típicos de su zona, como polleras anchas, ponchos, alpargatas, sombreros y pañuelos. Esto podría interpretarse como una aversión del grupo rural por el grupo urbano. Además en ambas películas se ven otros elementos que se identifican con lo nacional, y que dan cuenta de la preponderancia del grupo de los gauchos sobre el de los aborígenes, como celebraciones en las que se escuchan canciones de grupos folclóricos, las comidas (empanadas y asado), el mate siempre presente y la monta de caballos. Otro elemento

significativo son las boleadoras que lleva Patoruzito, vestigio de lo indómito, de la reticencia hacia lo moderno y la preservación de lo tradicional.

En lo referido a la religión, en las adaptaciones cinematográficas, no hay una referencia directa a elementos del cristianismo, sino que se hace referencia a espíritus ancestrales y elementos fantásticos, que se relacionan con las raíces de la familia del cacique. Por ejemplo, en la película de 2004, hay un medallón mágico que los Patoruzek deben controlar. Mientras que en la de 2006 aparecen seres como brujas, hadas y fantasmas. Esto muestra una tendencia por la creencia en fuerzas sobrenaturales más que en la práctica de alguna religión asociada con civilizaciones occidentales.

Al referirse a los dos elementos previos (la lengua y la vestimenta) cuando analiza *Patoruzú*, Paolini señala que “Todo lo tehuelche está borrado de la historieta, es apenas una excusa para la vestimenta y el lenguaje que precisa para distanciarse de lo corrupto, para lograr un falso disfraz de ‘argentinidad’” (5). Paolini habla de una falsa argentinidad al analizar la historieta de *Patoruzú*, aunque en el caso de Patoruzito esto es un tanto diferente. El niño no toma los elementos tehuelches como excusa sino como reafirmación constante de su identidad. Acepta el legado de los egipcios, los tehuelches y los gauchos y lo manifiesta en los aspectos de su personalidad marcada por el nacionalismo.

Esto no es contradictorio y se acentúa en el caso de las adaptaciones cinematográficas, en las que se puede observar cómo grupos aparentemente diferentes coexisten pacíficamente. En la lucha contra un enemigo común, gauchos, aborígenes e incluso miembros del área urbana se unen para derrotar a un enemigo foráneo que va en contra de los valores que estos grupos defienden. En la configuración de la personalidad del héroe argentino confluyen los dones extraordinarios de los Patoruzek, los valores de los tehuelches con lo que entraron en contacto, de los gauchos con los que coexisten y también con los habitantes del área urbana.

Es así que este héroe argentino es una construcción integral que refleja los valores con los que el pueblo argentino se identifica. No se trata ya de defender a su comunidad, ya sean los gauchos o los tehuelches, sino a su país de una fuerza dominante que viene de afuera y busca traspasar las fronteras para imponer sus valores. Allí surge el nacionalismo, allí florecen los ideales que llevan a los espectadores a notar que no están ante la presencia de un niño valiente, sino de un héroe nacional que antepondrá siempre la seguridad y la unidad de su país a los intereses foráneos.

Conclusión

En las adaptaciones cinematográficas de *Correrías de Patoruzito* se observa la presencia de un héroe argentino, que levanta en alto la bandera de la defensa de lo nacional ante lo foráneo. Este héroe no es un simple niño que se enfrenta a los villanos, sino que representa el resultado de la convergencia de varias culturas que se encuentran en un estado de tensión y de unificación al mismo tiempo. Se observan las tensiones que surgen entre un grupo subversivo, que defiende sus valores, y un grupo hegemónico que busca imponerse sobre la contra hegemonía. Entre estos grupos se ponen de relieve los contrastes que trazan una marcada distancia entre ellos. Sin embargo, estas diferencias no son irreconciliables. De hecho, con el transcurso de la historia, se pone de manifiesto que la aversión de la zona rural por lo moderno y la vida urbana pasa a un segundo plano cuando se trata de defender los intereses nacionales. Ambos grupos (rural y urbano) poseen tradiciones y costumbres propias, pero trabajan de manera mancomunada para proteger sus intereses. Dentro del grupo de la zona rural también se observan tensiones. Este no es un grupo homogéneo sino que son grupos con historias propias y diferentes. El punto de encuentro surge en la reticencia que tiene el grupo subversivo por aceptar valores impuestos desde el área urbana. Mantienen y protegen sus valores en desmedro de los de ese otro intrusivo. Sin embargo, así también los intereses del área urbana y del área rural coinciden cuando es la identidad como reflejo de una unidad nacional la que se

encuentra amenazada. En esta amalgama de culturas surge una identidad compartida y Patoruzito es el resultado de la configuración de esa identidad. Este joven héroe es el resultado de la unión de diversos elementos que conforman la identidad de un pueblo unido ante la intrusión de lo foráneo. Patoruzito no es ni egipcio, ni tehuelche, ni gaucho: es argentino.

Referencias bibliográficas

- Buscarini, J. y Massa, J. (2004). *Patoruzito*. Argentina: Patagonik Film Group, Red Lojo Entertainment y Telefé
- Canela, A. y Moreno Ramos, M. (2009) Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural en *Obets*, 3, 19.
- Gramsci, A. (1985) *Cuadernos de la Cárcel* (trad. de A. Palos). México: Ediciones Era
- Mentasti, D. Rodríguez, J. y Massa, J. (2006) *Patoruzito 2: la gran aventura*. Argentina: Indiecito S.A.
- Paolini, L. (2014) Tres personajes paradigmáticos de la historieta argentina y el abanico hegemónico – contra hegemónico, según Antonio Gramsci y Raymond Williams, en *Actas Viñetas Serias 2014*, 1, 3-6.
- Quinterno, D. (1977) *Andanzas de Patoruzú*. Buenos Aires: Editorial Universo S.A.
- Quinterno, D. (1977) *Correrías de Patoruzito*. Buenos Aires: Editorial Universo S.A.
- Rosenthal, A. and Bindman, D. (2016) No Laughing Matter: Visual Humor in Ideas of Race, Nationality, and Ethnicity. London: Dartmouth College Press
- Williams, J. (1994) Comics: A Tool of Subversion? in *Journal of Criminal Justice and Popular Culture*, 2(6) 129-146



LA CULTURA ITALIANA EN LA EXPERIENCIA IDENTITARIA DE ALGUNOS ESCRITORES DE CÓRDOBA DESCENDIENTES DE INMIGRANTES

Eguia, Bibiana

Laboratorio de Estudios de la Inmigración Europea en la Argentina, Archivo Histórico de la Inmigración Piamontesa, Fac. Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
bibianaegua@gmail.com

Resumen

En el año 2003 el Centro de Italianística de la Facultad de Lenguas, UNC; publica la antología *Somos memoria*, integrada por textos narrativos de prestigiosos escritores de Córdoba (un italiano –Maximiliano Mariotti- y once descendientes de italianos: María Teresa Andruetto, Enrique Aurora, Graciela Battagliotti, Juan Coletti, Juan Croce, Mónica Ferrero, Carlos Gili, Lilia Lardone, Patricia Rennella, Daniel Teobaldi y Mario Yudicello). En el libro, hay un lugar para que cada autor refiera algo de su historia, considerando en especial, su vinculación con Italia.

El discurso de los autores, da cuenta a través de los recuerdos, de la presencia de elementos materiales e inmateriales (propriadamente, el acervo cultural) recibidos en herencia por vía del ancestro inmigrante, y que impactaron en la identidad del sujeto cuya historia supone la puesta en diálogo entre las culturas a lo largo del siglo. Cada uno los escritores expone y detalla, en particular, sobre los efectos y la vigencia del aporte inmigratorio italiano en la propia historia. Los textos reconstruyen un itinerario para valorar hoy, la dimensión múltiple que la experiencia de la inmigración italiana gestó en cada uno, desde su historia en Córdoba, hecho que ha impactado en la identidad personal, y también, en la identidad colectiva provincial.

Así reconocida, la antología *Somos memoria*, se plantea como un aporte cultural ya que permite recuperar lo que pervive de aquel encuentro que supuso la inmigración, y su vigencia a través de los años y de los elementos que la evocan. Valorar la memoria sobre el hecho y los objetos que la refieren, así, es reconocer la palabra que nos significa, y que, a través de la literatura nos dice como cordobeses.

Palabras clave: literatura de Córdoba, autores de Córdoba, inmigración italiana, identidad cultural, multiculturalidad

Introducción

La presente investigación se inscribe en el marco de los estudios interdisciplinarios desarrollados en el Archivo Histórico de la Inmigración Piamontesa (AHIP) y el Laboratorio de Estudios de la Inmigración Europea en Argentina (LEIEA), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y supone la continuidad de un trabajo aún en desarrollo, en relación a lo cual, esta ponencia es muestra sintética.

En el año 2003 el Centro de Italianística (CITAL) hoy Área de Italianística (ARIT) de la Facultad de Lenguas, publica *Somos memoria*, antología integrada por textos narrativos de escritores descendientes de italianos o propriadamente italianos, la mayoría, cordobeses o residentes en la provincia. Tal como demanda el término “antología”, se trata de una selección realizada por lectores con conocimiento en la materia (las Doctoras Trinidad Blanco, Lila Perrén y el Licenciado Julio Castellanos). El resultado es un conjunto de relatos que tienen a María Teresa Andruetto, Enrique Aurora, Graciela Battagliotti, Juan Coletti, Juan Croce, Mónica Ferrero, Carlos Gili, Lilia Lardone, Maximiliano Mariotti, Patricia Rennella, Daniel Teobaldi y Mario Yudicello, como autores, todos de reconocida trayectoria y labor en el medio cultural cordobés. De ellos, G. Battagliotti (1939) es nacida

en San Jorge, Santa Fe, y fallece en Córdoba, 1998), J.Coletti (1932) es de Cachingo, Mendoza y J.Croce (1937) es de San Juan. En los tres casos, al momento de hacerse la antología, ellos llevaban más de tres décadas radicados en Córdoba. Por su parte, Maximiliano Mariotti es el único italiano nativo entre los autores seleccionados.

El libro profundiza en la dimensión de la memoria de/sobre Italia que pervive asociada al inmigrante, por ello, se pueden encontrar un espectro de reflexiones que a veces, recuperan el nombre (en dos niveles, lo fonético y lo lingüístico), y en otros casos, a los objetos materiales y cotidianos que llegaron (o vivieron) junto a al viajero.

La investigación, radicada en el análisis de la presentación de los escritores que preceden a las narraciones respectivas, atiende y reflexiona sobre los vínculos entre la literatura de Córdoba y la cultura italiana desde la memoria de la inmigración. Hay que destacar que la producción de la antología tuvo lugar en un momento de crisis de la Argentina, cuando muchos de nuestros habitantes se percibían en la encrucijada de dejar el país (y volver a Italia, en muchos casos), dada la profunda crisis histórico-social y política que atravesábamos. Si bien la cuestión del retorno no está aludida, resulta una inquietud movilizadora para la memoria que somos, la memoria que fuimos, la memoria que hemos sido, o aquella que seguiremos siendo.

Algunas consideraciones implícitas para destacar en *Somos memoria*

En el planteo de la “Introducción”, la Dra. Blanco, señala que ser inmigrante resulta una experiencia frecuente en la identidad argentina, ya que el cambio de territorio *«ha sido vivido por casi todos los habitantes de nuestro país o por sus padres o abuelos. Ser inmigrante o descender de inmigrantes es por eso una experiencia compartida por muchos argentinos...»*.(Blanco, 2003,10), ya no sólo cordobeses: Para justificar todo ello, se evoca la palabra del poeta argentino más importante, Jorge Luis Borges, con ancestros de diversas nacionalidades, quien justifica con tres versos del poema “Cambridge” (del libro *Elogio de las sombras*”(1969), el título de la antología, desde el íncipit del trabajo:

I CONGRESO INTERNACIONAL
LINGÜAS-MIGRACIONES-CULTURAS
Somos nuestra memoria
Somos ese quimérico museo de formas inconstantes
Ese montón de espejos rotos

El “Prólogo” de la Dra. Lila Perrén, que sigue a la “Introducción” da cuenta de la significación cultural de los nombres escogidos, del valor de los textos presentados, y los justifica en el marco de la publicación. Se alude a cuestiones generales sobre el discurso literario (temática y técnica, en especial) de cada uno de los autores y los textos; para reconocer en ellos, los aportes a las letras de Córdoba.

El libro prosigue sin más preámbulos, con el material antologado, organizado en orden alfabético de acuerdo al apellido del escritor. Como pórtico de las narraciones, cada autor se presenta a sí mismo y alude al antecesor inmigrante, las circunstancias del viaje o algún recuerdo puntual. Estos textos breves constituyen el centro de interés del presente trabajo, tal como se la ha mencionado anteriormente.

La libertad que se observa en el desarrollo y la gama de los contenidos presentes en estas exposiciones, permite considerar que el CITAL realizó una demanda restringida a sintetizar en primera persona, el vínculo entre el pariente inmigrante, la memoria y el hecho de ser escritor/a¹. Las presentaciones, conforme con ello, muestran itinerarios libres por el bagaje cultural de los autores. En la mayoría de los textos, lo heredado se recupera en objetos y vivencias cuya significación simbólica trasciende el orden histórico. En menos casos, la imposibilidad de compartir la memoria vivencial o la carencia de vivencias con el ancestro inmigrante, promueven el intento para la reconstrucción del pasado, con

¹ La única presentación no escrita por su autor es la de Graciela Battagliotti fallecida poco antes de definirse la antología. Su texto está a cargo de la Dra. Perrén, amiga personal de la escritora.

referencias precisas y exactas más cercano a un proceso de documentación, alejado de la vivencia personal. Ejemplo de ello, es el texto de Patricia Rennella o el de Enrique Aurora. En el origen de estos escritores cordobeses, se descubre una mayoritaria procedencia de inmigrantes llegados a Córdoba desde el norte de Italia: Piamonte, Lombardía, Trento y Liguria. El único escritor italiano nativo entre los antologados, era oriundo de la Toscana. A su vez, de las regiones mencionadas, tiene predominio la del Piamonte: De los doce escritores, hay seis con ese origen. El dato se corresponde con la realidad histórica que vivió la provincia de Córdoba, que recibió hasta mediados del siglo XX mayoritariamente, a inmigrantes oriundos de esa región italiana, quienes poblaron la zona reconocida como “Pampa Gringa” de la geografía compartida entre Córdoba y Santa Fe, y de acuerdo a lo que Arcondo(1996), Rossetto(2015) y Terzaga(1963) exponen al respecto.

Hay tres escritores descendientes de genoveses (Croce, Coletti y Rennella), y lo son por una sola de las ramas familiares: La abuela de Juan Coletti y la madre de Juan Croce tienen origen criollo. A su vez, por línea paterna, Patricia Rennella es descendiente de napolitanos.

Los escritores que no son cordobeses, provienen de: en un primer caso, Graciela Battagliotti es de Santa Fe, concretamente, de San Jorge, zona de la Pampa Gringa santafesina; un segundo caso, oriundo de Mendoza, Juan Coletti nació y creció en Cachingo, Juan Coletti; el tercer caso, de San Juan, Juan Croce; y un último caso, se trata de Maximiliano Mariotti, italiano natural de Viareggio, radicado en Córdoba desde fines de la década del cuarenta.

La conservación del acervo cultural italiano en Córdoba, según se percibe en los textos de estos escritores, depende de muchos factores de la historia de cada uno, tal como se advierte en otros casos de inmigración². Sin embargo, en lo que atañe a nuestro caso, hay que destacar cuatro variables importantes en lo que afecta a la identidad, y que son a) la procedencia de las líneas familiares del escritor, b) la distancia generacional respecto del inmigrante; c) el lugar de radicación del inmigrante; y por último, d) la modalidad del contacto entre el escritor y el inmigrante.

a) la procedencia en las líneas familiares del escritor,

Cuando los progenitores coinciden en su procedencia regional, la memoria cultural se hace más sólida, resiste mejor el paso del tiempo y hay mayor cantidad o variedad de elementos que la instalan en la vivencia del sujeto (en este caso, el escritor) para dar cuenta de ella. Ejemplo de ello es el caso de Mario Yudicello, descendiente de sicilianos. Cuando ello ocurre, esto es, la vivencia y el legado de (en) una única cultura, supone para el acervo una fortaleza particular que se traduce en la prolongación de esa vivencia y ese legado en el tiempo. Entre los de origen piamontés, hay tres escritores que lo son por líneas paterna y materna. A través de sus textos se constata la perduración de los valores y objetos cuya significación ya estaba instalada por los inmigrantes, y que el sujeto acoge para su experiencia y continúa. En los tres casos señalados, además, se trata de sujetos nacidos en colonias de inmigrantes, motivo por el cual, la comunidad coopera junto al inmigrante, como guardiana del acervo cultural italiano-piamontés, para ratificar su continuidad tanto en la dimensión colectiva como en la individual. Son los casos de Andruetto, Battagliotti, y de Gili, quien expresa:

Cómo serán de prematuros mis vínculos con Italia, que a pesar de haber nacido en Argentina de padres argentinos, a los tres o cuatro años yo hablaba mejor el piamontés que el castellano. Sucede que mis padres eran, efectivamente, argentinos, pero todos mis tíos y mis cuatro abuelos eran italianos. (Blanco, 20003,103)

En casos donde el matrimonio se constituye por personas de diferentes orígenes regionales, nacionales o culturales, el proceso de aculturación se evidencia con mayor celeridad. Tal situación remite a lo que vivieron Lilia Lardone y Mónica Ferrero, ambas, descendientes por línea paterna de inmigrante piamontés, y por línea materna de catalanes en el primer

² Para profundizar sobre la problemática y los conceptos presentes, véase: Rossetto, Enrique (2015).

caso, y de andaluces en el segundo. En sus textos está claro el debilitamiento del acervo italiano, sin embargo, es clara la distancia entre ambas, a la luz de sus presentaciones, la una viviendo en la colonia, la otra, en la capital provincial.

La procedencia como condición de una memoria cultural particular, supone una memoria mejor consolidada entre los descendientes de piemonteses con experiencia de vida en las colonias con habitantes de la misma región italiana.

b) la distancia generacional respecto del inmigrante

En el caso de *Somos memoria*, la situación de la mayoría de los escritores, es la de ser nietos de inmigrante/s. Esto es, la mayoría de los antologados tiene padres argentinos.

Por lo tanto, hay que atender a las diferencias instaladas desde dos condiciones: a) los casos alternativos de esa tercera generación, por ejemplo Andruetto y Croce son hijos de extranjeros, o b) los casos de Aurora, Coletti y Rennella, donde se trata de bisnietos, es decir, de la tercera generación argentina.

La distancia generacional promueve diferencias según haya sido el contacto particular con el inmigrante con su descendiente, porque ese contacto involucra el juego de la cultura que se comparte. Un hijo de inmigrante participa en un ámbito cultural instalado por sus padres y que él mismo experimenta en la cotidianeidad; de forma muy distinta a la que lo haría un bisnieto de la misma persona. Nótese, por ejemplo la enorme síntesis que implican las palabras expresadas por Andruetto cuando dice:

Soy hija de un partisano que llegó desde el norte de Italia a Argentina, en 1948 y, por una sucesión de circunstancias más o menos azarosas, se instaló en un pueblo de la pampa húmeda, donde nació, y ahí vivió hasta su muerte. También mi mamá es hija de inmigrantes italianos que llegaron al país hacia finales de mil ochocientos. El agradecimiento a la tierra de llegada que le había permitido trabajar y formar una familia, fue la otra cara de la tristeza que le causaba a mi padre el desarraigo. A poco de venir murió su madre, y luego otros, y otros, hasta que cada vez se hizo más fuerte la idea de no regresar. (Blanco, 2003, 21)

Por el contrario, cuanto mayor distancia generacional (histórica) hay entre el inmigrante y su descendiente (el escritor), el acervo cultural se hace menos específico en lo que afecta a una cultura particular, porque el acervo pierde tangibilidad. La contracara de esta pérdida asume la forma, en esta antología, de una exposición de datos precisos y concretos, por ejemplo, el caso de Rennella:

No lo conocí, y en torno a su historia, ya tan remota, poseo no mucho más que algunas conjeturas. Mi bisabuelo Pascual Rennella, natural de Nápoles, viajó a la Argentina antes de 1870, en época tan incierta como temprana con relación al poderoso caudal inmigratorio que arribó al país en la década del ochenta. De 1871 data una información más precisa: en esa fecha se casó en Buenos Aires con Teresa Marengo, una joven de dieciocho años, procedente de Génova. El tenía entonces alrededor de treinta y cinco, aunque en la única foto que conservo la diferencia de edad es imperceptible... (Blanco, 2003, 159)

c) el lugar de radicación del inmigrante

Con ello, se señala en el itinerario del inmigrante, su radicación en la urbe, o la posibilidad que tuvieron algunos extranjeros, de integrarse a colonias (rurales) conformadas por sujetos de igual procedencia. En la provincia, concretamente, se desarrollaron colonias de inmigrantes friulanos y piemonteses, entre otras.

Tal como se muestra en *Somos memoria*. Los casos de Andruetto, Battagliotti, Lardone y Gili, por ejemplo, nacidos en las colonias piemontesas fundadas por los llegados en las grandes oleadas migratorias dan cuenta de una conservación de la cultura italiana, más importante y prolongada, a la de aquellos descendientes de inmigrantes radicados en la urbe cordobesa, espacio donde el intercambio demandaba a una adecuación constante en respuesta a la necesidad de adecuarse para la supervivencia y/o para el éxito laboral de la envergadura que fuere. Por ejemplo, en el texto de Mónica Ferrero, la historia alude a la ciudad natal, a través de una descripción donde el elemento intercultural (no sólo el italiano) es importante:

De la mezcla de sangre de Las Alpujarras andaluzas y del Castelnuovo Calcea piamontés, MONICA FERRERO³ nació mujer, en la Córdoba de La Cañada., la Universidad, el Tercer Cuerpo del Ejército, Belgrano vs. Talleres y la misa de las once en los Capuchinos y entre las historias del lagarto de Jaén, las ogresas y los dramones de Rigoletto y la Traviata, fue reconstruyendo la saga familiar... (Blanco, 2003, 97)

En este caso así expuesto, hay que advertir que la memoria sobre la familia supone para la autora, una “*saga*”, es decir, a una narración en la cual lo legendario está incorporado con propiedad. El hecho permite distorsiones a la realidad a la historia, hecho que merecería ser valorado en sus dimensión contrastiva con la afirmación de María Teresa Andruetto que señala que el lugar donde vivían sus abuelos inmigrantes (a donde su padre llegó y donde ella misma nació) era «*un pueblo pequeño de nuestro país que era casi una réplica del lugar de donde provenían*» (Mossello, 2007,36), esto es, con posibilidad hasta de confrontar ambos lugares.. Mientras que en el primer caso, hay búsqueda de documentación y enigma, en el segundo, los modos, prácticas y formas de la patria italiana se reproducen, se duplican en la nueva geografía. La coincidencia entre los dos casos se da, en el acto de la voluntad de conocer contrario al enigma.

d) los modos de contacto entre escritor e inmigrante

En el modo del contacto directo, cuando hay una relación efectiva entre el inmigrante y el escritor; o indirecto, en caso de que no se hubieran conocido, como podría ser el caso de la muerte del extranjero antes de nacer el escritor. En estos casos, el proceso de la memoria se percibe afectado para su modificación y/o su pérdida; y claramente incide en la memoria cultural del escritor. Ello es aludido por Juan Coletti de manera explícita en su texto, que da cuenta de lo compartido en la formulación del pronombre “nosotros”, mientras que el escritor instala en sí, la apetencia de conocer respecto de lo incognoscible. El enigma, en su caso se cifra en lo irresoluble y definitivamente negado. En su postura, se desagrega del grupo porque su curiosidad no se cubre con la documentación o los datos históricos, sino con la dimensión interpersonal, tal como expresa:

Mi abuelo Valentín (Valentino) nació en la región del Tirolo en 1861. A pesar de los intentos de nuestra familia, no hemos podido reunir mayores datos sobre su vida. Sabemos sí, que sus padres, mis bisabuelos) fueron Valentino Coletti y María Spinguetti y que emigró de Italia a la Argentina en 1885 tras sueños y esperanzas que ojalá yo pudiera conocer.

Como contrapartida, es interesante observar los textos de escritores para quienes el contacto fue directo y duradero, que la dimensión de la cultura italiana desde la memoria, supone efectivamente valores particulares. Este sería el caso de Daniel Teobaldi, cuya abuela le recitaba a la noche, los versos de la *Divina Comedia*, que ya pre-figuraba el viaje del inmigrante, “*cifra de un destino*” (Blanco, 2003,182).

Bajo este ítem también se observa el sexo del inmigrante, ya que en la experiencia cotidiana de las mujeres (propiamente inmigrante o hija de inmigrante/s), tal vez por su compromiso con lo doméstico. En las mujeres se evidencia el compromiso con la memoria, por la transmisión del acervo a las nuevas generaciones. Esa demanda tiene una realización más frecuente entre ellas. Por ejemplo, en el texto de Mario Yudicello, el escritor retorna al lugar del origen familiar y al ser demandado la comunicación en lengua italiana se torna confusa hasta que menciona a su abuela Nina. Es ella en quien se resuelve la clave de su identidad italiana, tal como relata:

Mi arribo (a Castell di Lucio) fue anónimo fue procurando al párroco local para asistirme [...] Al cura no lo encontré, pero sí a cuatro Yudicello que en pleno empedrado de la calle me preguntaron a qué rama familiar pertenecía. Las dificultades con el idioma se esclarecieron cuando mencioné a mi abuela Nina, entonces fuimos al *Comune* y uno de mis acompañantes (*il biondo*) se adelantó diciendo: *Nina, veni qui, é arrivato il tuo cugino americano!* Por una puerta

³ Con mayúscula sostenida en el original

apareció una señorita, notablemente parecida a mi abuela que además tenía su nombre, y con la que conocí, más tarde, a cada integrante de la familia castelucense de Mesina. (Blanco, 2003, 183-184)

En el ejemplo, hay que señalar el juego de oposiciones que se plantea a través del relato donde el yo, el viajero que relata, es anónimo; mientras que Nina, la abuela, porta un nombre, la clave para el reconocimiento y la recuperación del contacto familiar.

Por último, importa destacar la experiencia de Enrique Aurora, cuyo abuelo creció sin conocer a sus padres y esa circunstancia se instala como la herencia familiar de un enigma en la dimensión de la historia, y que más que condicionar el conocimiento, potencia la pregunta por la identidad:

Mi bisabuelo, el primero que habría portado el apellido (tampoco cuento con certezas generacionales), llegó a la Argentina en 1912. Descendió del barco con el olor a la peste impregnándole las narices y con el dolor por la muerte de uno de sus dos hijos varones socavándole los huesos.

Giovanni, mi bisabuelo- había sido abandonado a las puertas de un convento, allá en Tirano. Los monjes que lo adoptaron y criaron, escogieron el apellido porque habían hallado la cesta, humedecida por las lágrimas del niño y del abandono, precisamente al atardecer.

Pero en aquellas siestas, igualmente, otros rumores hablaron de un origen aún más bastardo. Creí escuchar que en Tirano no existe ningún monasterio y que Giovanni era hijo del cura del pueblo y de Aurora, la doméstica encargada de limpiar la sacristía y de entibiar las sábanas de la parroquia en las noches más crudas del invierno lombardo. (Blanco, 2003, 37-38)

Sobre el descendiente

Además de estos elementos, hay otro factor particular que afecta propiamente al descendiente de inmigrante, y que es la época de su nacimiento. Sobre la base de *Somos memoria*, se podría formular un principio de agrupamiento de los escritores descendientes de inmigrante, en dos núcleos: uno; integrado por aquellos nacidos hasta la 2ª Guerra Mundial, y un segundo grupo, con aquellos nacidos con posterioridad a la misma. El primer grupo (Battagliotti, Coletti, Croce, Gili, Lardone) está integrado por escritores nietos, en su mayoría, es decir, hay una generación –por lo menos-, nacida en el país. La particularidad que presenta este grupo es la de haber crecido en el seno de una comunidad italiana durante el desarrollo de la misma, sensiblemente abierta a la recepción de los inmigrantes italianos, que continuaban arribando a ella. Es el desarrollo de la región agrícola provincial, al momento de ser baluarte principal de la economía nacional.

En sociedad, se cuidó la identidad italiana (en particular, la piamontesa). A ello se suma el hecho de que, aún desde la lejanía de la patria del inmigrante, la vivencia cotidiana se realiza en su lengua original (ya sea dialecto regional o en italiano). Por lo tanto, los textos dan cuenta de que los autores acompañaron a los emigrados en una etapa señera. Los escritores testimonian el duelo de los viajeros y la construcción de la nueva historia desde otro territorio. La diferencia en el grupo se instala con aquellos que vivieron en la ciudad, en este caso, ambos cuyanos: o sea, Juan Coletti, de familia de comerciantes y que llega a Córdoba ya adulto; y Juan Croce, con ancestros viajeros y músicos, residente en la capital desde su primera infancia. Como músico del Teatro “Rivera Indarte”, Croce ratifica en la música operística la adhesión a un interés comunal, continuidad del espíritu familiar.

En el segundo grupo se encuentran Andruetto, Aurora, Ferrero, Rennella, Teobaldi y Yudicello. La vivencia señala el momento cuando la gran urbe, (y su crecimiento) resta importancia a la zona rural, y ello aunque los escritores hayan integrado las mismas comunidades según las regiones de la geografía italiana del grupo anterior (Terzaga, 1963). En el entorno se han incrementado las vías de comunicaciones: carreteras, teléfono, electricidad, fábricas. Hacia la década del ‘50, la ciudad de Córdoba da cuenta de un desarrollo económico de tipo industrial que complementa la economía del campo con un prometedor incremento del moderno espacio urbano (Ferrer, 1975). La ciudad de Córdoba se reconoce como segunda capital del país. Los escritores se radican allí, por lo menos durante algún período más o menos extenso, por lo menos, el que coincide con la carrera

universitaria, aunque algunos residen únicamente en la urbe como Patricia Rennella, Mónica Ferrero y Mario Yudicello. En estos casos, la elección de la carrera universitaria y/o de sus respectivas profesiones ratifican los intereses ya presentes en la familia inmigrante, aunque también podría interpretarse como el indicio de una búsqueda personal a través de la cultura escrita. Por ejemplo, Mónica Ferrero pareciera instalar a través de los textos literarios, un itinerario hacia los objetos que la cultura originaria del inmigrante propone como núcleos de significación y origen de valores cotidianos en la dimensión social, colectiva. Es decir, hay evidencia en el escritor sobre la pérdida del acervo cultural, y la búsqueda por recuperar lo perdido (no propio sino de sus ancestros) se traduce en acciones concretas que incluyen el vínculo con la cultura italiana a través de sus diversas manifestaciones: lengua, literatura, arte, objetos, etc.

El reconocimiento de dos grupos permite discernir operativamente en el planteo de los escritores, y según consta en sus presentaciones, una forma de vinculación con la cultura italiana de características diferentes, que implica en el caso de los primeros, la proyección de lo italiano como continuidad natural de la vivencia histórica en un marco geo-político extranjero, donde la pérdida cultural se traduce en el énfasis concedido a la dimensión del futuro en un territorio-otro. La comunidad construye de manera solidaria, un proyecto que es la continuidad de lo vivido en Italia –en el caso específico de las colonias, ya que en la urbe, la demanda es diversa-, y el descendiente es protagonista de la contradicción que supone la dificultad de asumir como herencia, desde la nueva geografía, el paso del tiempo. En tanto que, para el segundo grupo, hay un evidente distanciamiento respecto del proyecto original de los inmigrantes, y por ello, se enfatiza la dimensión de lo colectivo de la herencia. Ello queda manifiesto en la participación en instituciones intermediadoras a través de las cuales, el descendiente busca, encuentra y reconoce sobre sus predecesores italianos y la cultura de los orígenes, donde el sujeto encausa sus inquietudes referidas a la cultura de los ancestros. El hecho promueve un doble efecto: La pérdida de lo particular, que podría relacionarse con la cuestión específica de las regiones italianas (Piamonte, Liguria, Toscana, Sicilia) y sus respectivos dialectos, idiosincrasias, historias y detalles. La ganancia en lo general, que se relaciona con la identidad italiana –país- como el todo correspondiente a una nación nueva, joven, con una lengua única. En este punto, el caso de María Teresa Andruetto (2006) cuyo padre tuvo un arribo tardío -1948- da cuenta del paso entre ambos grupos, cuando relata que en la cátedra de Literatura Italiana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, lee a un autor –Cesare Pavese- en cuyos textos se reconoce desde una cultura representada, y eso comenta a su familia. La palabra y la mirada de Pavese le confirman quién es y quiénes son sus ancestros. Es posible proponer, por ello, que esta autora protagoniza la experiencia bisagra entre ambos grupos de escritores.

En los casos de los bisnetos de italianos, Patricia Rennella y Enrique Aurora, ambos han crecido en la urbe y sin haber conocido al ancestro viajero. Los recuerdos respectivos se reducen a anécdotas o referencias puntuales, llegadas al escritor a través del relato de familiares o documentos, no hay, casi, memoria directa. Sus presentaciones dan cuenta del ejercicio de profesiones relacionadas a la cultura, el arte y la creación artística

Migrar, del nombre para el viajero y el origen de los escritores en *Somos memoria*

El cuadro de elementos organizado a partir de los datos referidos a la problemática de la identidad como instancia cultural, según lo ofrece la antología *Somos memoria*, está incompleto de quedar sin considerar aquello que hace morfológicamente al vocablo “inmigrante”

Hay que recordar que el sufijo “ante/ente” indica una operación en estado de presente. Por lo tanto, en el sustantivo “inmigrante” está aún retenido el tiempo presente del migrar, sólo transferida inter-generacionalmente, tal vez, como experiencia de base traumática. La escritura pone en evidencia esas tensiones, en este caso, el quiebre contenido en el vocablo “inmigrante” en estado de vigencia, en lo que hace a los descendientes de esos inmigrantes en Córdoba. La palabra configura al sujeto como nómada, o sea, un sujeto imposibilitado a

abandonar el tránsito. El pasaje se torna una marca de su identidad, marca de carácter simbólico en tanto ya ese pasaje se realizó. El descendiente asume esa herencia y su efecto se manifiesta ante las dificultades que supone la construcción del vínculo con un territorio en calidad de propio y de pertenencia natural. En el legado se observa instalada la pregunta que involucra el reconocerse como italiano y/o argentino en suelo argentino, y/o, aún no poder responderse con claridad.

Respecto de todo ello, hay un ejemplo claro que da cuenta de lo mencionado, expuesto por varios de los autores: Cuando en el marco de las colonias piemontesas se incorpora la referencia de la partida de la casa paterna a los fines de ir a la ciudad para realizar estudios universitarios, o para buscar trabajo; el acto se configura desde la recuperación de una memoria traumática, la duplicación de una experiencia en la cual no se advierten las diferencias históricas, que implican por ejemplo, una distancia reducida, comunicaciones más fluidas, tal vez, estancias acotadas de alejamiento. El hecho afecta tanto al que parte (en este caso, el escritor) como al propio inmigrante ancestro, quien recupera la partida como un trauma (o sea, un dolor sin tiempo).

Conclusión

Los escritores de *Somos memoria*, heredan un vínculo particular con la patria lejana, experiencia de la cual el profundo dolor por la distancia de un territorio ausente, percibido como patria, resulta una marca en la identidad personal, dolor cuya vigencia indica lo aún no resuelto respecto de un proceso cultural en desarrollo. Ello mejor observado entre los textos de autores nacidos en zonas rurales, nietos de los italianos llegados durante las grandes oleadas migratorias. Entre esos descendientes habitantes de colonias (en particular, las mujeres), la memoria señala con mayor fuerza, según los textos, la persistencia de tensiones aún no resueltas subjetivamente. El sentimiento de intemperie, la soledad, el desamparo, la incompreensión, la desmesura, el miedo, el hambre produjeron quiebres personales muy profundos aún vigentes, presentes y convocados en la escritura de los herederos. Al recuperar la memoria de la vivencia en primera voz, aflora el conflicto de un soy/somos en la historia, aún a la espera de ser cauterizado y que afecta a la identidad del ser argentino hoy. Desde las presentaciones se sigue percibiendo, en algunos casos, que el descendiente continúa en situación de pasaje, con la migración que inició el ancestro. Y el ordenamiento propuesto, facilita reconocer algunos elementos presentes en los creadores de la literatura de Córdoba, que la afectan como presupuestos de su producción, y por ello, insoslayables.

En *Somos memoria* instala el trabajo sobre el vínculo inmigración italiana/memoria explícitamente desde el título, para reconocer los procesos de la conformación de la identidad cultural en la Córdoba argentina, en instancias de las interacción y los cambios culturales ocurridos a lo largo del siglo XX especialmente, y da cuenta de algo de ello en el transcurso de las generaciones. Es muy probable que las circunstancias de producción de esta antología no quedan ajenas en la elaboración de su manifestación. La gran crisis institucional que vivió Argentina al momento del cambio de siglo, es ineludible, pero es el límite claro de nuestro objeto de investigación, que hoy se ofrece desde condiciones a las que se reconoce en su extensión.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, María Teresa (2006) Pavese en mi escritura [ensayo]. Recuperado de [url: studylib.es/doc/262283/pavese-en-mi-escritura---maría-teresa-andruetto](http://studylib.es/doc/262283/pavese-en-mi-escritura---maría-teresa-andruetto)
- Arcondo, Aníbal (1996): *En el reino de Ceres. La expansión agraria en Córdoba*. Córdoba, UNC.
- Blanco, Trinidad (compiladora) (2003): *Somos memoria. Antología narrativa*. Córdoba, Ediciones del Copista.
- Ferrer, Aldo (1975) *La economía argentina, las etapas de su desarrollo y problemas actuales*.

- México, FCE.
- Melana, Marcela y Mosello, Fabián (2007) *Construcción de identidades culturales a partir de procesos de escritura de ficción*. Córdoba, Eduvim
- Rossetto, Enrique (2015): Inmigrantes de primera y segunda generación: Nuevos enfoques teóricos y metodológicos para el estudio de la Inmigración Piamontesa en Argentina. En Rossetto, E. (editor) *Inmigración europea en Argentina. Estudios de la inmigración piamontesa I*. Córdoba, Ferreyra Editor.
- Terzaga, Alfredo (1963): *Geografía de Córdoba. Reseña física y humana*. Córdoba, Editorial Assandri.



HIBRIDACIÓN CULTURAL EN "*LITTLE MIRACLES, KEPT PROMISES*" DE SANDRA CISNEROS

Fernández Rabanetti, Estefanía
Facultad de Lenguas, UNCo
General Roca, Argentina
estefanisfr@gmail.com

Ferrero, Sabrina
Facultad de Lenguas, UNCo
General Roca, Argentina
ferrero.sabrina.s@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos abordar el texto "Little Miracles, Kept Promises" ("Milagritos, promesas cumplidas") publicado en la colección de cuentos *Woman Hollering Creek* (1991) de la autora chicana Sandra Cisneros. Como escritora chicana, Cisneros pertenece a lo que Deleuze y Guattari ([1975] 1990) denominan literatura menor: "Una literatura menor no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor" (28). En el caso de Cisneros, nos encontramos frente a una escritora nacida en Estados Unidos que, si bien no habla español como lengua materna, reconoce en México a sus ancestros y a su herencia cultural.

A partir de un trabajo anterior, en el que abordamos el interrogante que presentaba "Little Miracles, Kept Promises" en cuanto al género literario al que se adscribe, intentaremos reconocer un eje híbrido en estos relatos, esta vez desde una perspectiva intercultural. Es en función de esto que, para hablar de hibridación, retomamos las ideas de García Canclini (1990): "entiendo por hibridación procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" (14). García Canclini sostiene que estos procesos combinatorios no suelen ser meras fusiones carentes de conflicto. De hecho, al referirse específicamente a la situación de los migrantes, advierte que la hibridación surge a partir de la confrontación y el diálogo entre las culturas que se ponen en juego, y que es este mismo proceso el que permite la comunión de ambas.

En esta nueva aproximación a "Little Miracles, Kept Promises" se nos presentan nuevos interrogantes en cuanto a las huellas identitarias plasmadas en cada relato. Nos proponemos determinar si estas huellas son el producto de una cultura híbrida (García Canclini, 1990) que, en consecuencia, se proyecta como tal a partir de un género textual igualmente híbrido como es el que Zavala denomina minificciones integradas (2006).

Palabras clave: literatura chicana, Sandra Cisneros, hibridez cultural

Introducción

El presente trabajo busca delimitar y destacar los elementos híbridos presentes en "Little Miracles, Kept Promises" (en español "Milagritos, promesas cumplidas") de Sandra Cisneros para poder así dar cuenta de una cultura igualmente híbrida, la cultura chicana. Como escritora chicana, Cisneros pertenece a lo que Deleuze y Guattari ([1975] 1990) denominan literatura menor. "Una literatura menor no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor" (28). En el caso de Cisneros, nos encontramos frente a una escritora nacida en Estados Unidos que, si bien no habla español como lengua materna, reconoce en México a sus ancestros y a su herencia

cultural. De hecho, a pesar de su falta de elocuencia en español, hace unos años que vive en San Miguel (Guanajuato) y siente que ha encontrado su hogar.

I feel more at home than I have in a long time. This is my oasis. This is a place that attracts eccentrics, which is why, in part, I feel at home. But it's not just the people, really; it's the land. It's the culture and the architecture. (Vasquez, 2015: sin numerar)

Sandra Cisneros es una de las representantes más destacadas de la literatura chicana contemporánea. Sus novelas *The House on Mango Street* (1984) y *Caramelo, or, Puro Cuento* (2002) son unas de las pocas obras chicanas que han logrado reconocimiento en América Latina, no solo de la crítica sino también del público (Godoyol Nogué, 1996). A lo largo de los años, Cisneros se ha dedicado a la enseñanza en escuelas secundarias, donde fomentó la escritura creativa y la ruptura de los lineamientos genéricos tradicionalistas. Cuando se le consultó sobre los rasgos experimentales de su escritura, Cisneros contestó que el arte fue siempre una fuente de inspiración para ella que además le sirvió para explorar nuevas formas de narrar.

For me it's been very helpful to go to art museums and art exhibits and concerts and dance, which is something I did a lot in graduate school because I could afford to. I'd see something, and I'd say, 'Look what this artist is doing. How could I do that in my writing? This painting is using composition in an extraordinary way: it has a narrative to it.' [...] That's how all those art forms began to teach me, and they sometimes taught me a lot more about writing than my workshop classes. [...] Now I tell my students, a solution for your story, if you're stuck, is sometimes to leave the room and go to an art exhibit. (Elliot, 2002: sin numerar)

El presente trabajo continúa un estudio anterior en el que se abordó la complejidad que presenta la colección *Woman Hollering Creek* en general y el texto "Little Miracles, Kept Promises" en particular al intentar adscribirlos a un género literario específico.¹ En dicha comunicación logramos identificar en WHC una estructura híbrida que se asemeja a lo que Lauro Zavala (2006) denomina novela fragmentaria, ya que está compuesta por fragmentos que no presentan un ordenamiento lógico o secuencial pero son interdependientes y pueden ser leídos como un todo. A su vez, LMKP presenta las características de un ciclo de minificción que, en términos de Zavala (ob. cit.), constituye una serie que "sin tener la extensión ni la estructura de una novela, está formada por parodias y pastiches genéricos, así como por diversos juegos estructurales, intertextuales y lingüísticos" (27). En este caso, nos encontramos frente a un ciclo breve de minificción ya que, a diferencia de otros ciclos que pueden publicarse de manera independiente, LMKP no puede constituir un volumen y forma parte de un material más extenso, la colección de WHC.

Este nuevo trabajo busca completar el análisis previo a partir de la identificación de nuevos ejes híbridos. Para ello, retomaremos el ciclo breve de minificción, LMKP, e intentaremos delimitar los procesos de hibridación que allí se ponen en juego, para poder reconocer en esos relatos rasgos de la cultura chicana. Además, profundizaremos en el análisis de cada relato del ciclo con el objetivo de adentrarnos en las temáticas abordadas y en las formas discursivas seleccionadas como instancias de expresión cultural.

La hibridez estructural en "Little Miracles, Kept Promises"

LMKP está compuesto por veintitrés relatos breves en forma de milagritos o plegarias a distintos santos de la cultura mexicana/chicana. Uno de los elementos más destacables de este texto en términos estructurales es la variación en la extensión de los relatos. Ninguno de los textos de LMKP ocupa más de una página; de hecho, el relato más breve cuenta con solo catorce palabras. Es por esto que consideramos que los relatos de LMKP constituyen instancias de minificción y, en algunos casos, ficciones ultracortas, es decir, ficciones cuya extensión no supera las 200 palabras (Zavala, ob. cit.). Sin embargo, encontramos una

¹ En adelante WHC y LMKP, respectivamente.

excepción. El último milagro, el vigesimotercero, se encuentra precedido por un monólogo dramático, el de Chayo, quien firmará el milagrillo final. Este monólogo se encuentra separado del resto por medio de una línea divisoria (un símbolo semejante a un arroyo, que se usa en otros cuentos de la colección) al comienzo y al final. El monólogo constituye el único tan extenso, con aproximadamente diez mil palabras, mientras que el milagrillo final tiene sólo veintinueve. El más corto dentro del ciclo completo tiene apenas catorce.

Calderón (2004), por su parte, considera que LMKP está conformado por dos secciones claramente divisibles. La primera se compone de las veintidós plegarias o milagrillos que presiden el monólogo mientras que la segunda inicia con dicho monólogo e incluye el milagro final. Al considerar a cada uno de estos textos como una minificción, entendemos que el monólogo no divide el ciclo en dos sino que constituye en sí mismo un paréntesis entre los demás, un paréntesis que actúa como exégesis del milagro veintitrés, lo interpreta. Como hemos dicho, en términos estructurales, LMKP no se adscribe a ningún género literario que pudiéramos considerar tradicional. Por el contrario, la hibridez que caracteriza a este *cuento* que, a su vez, recoge una colección de *cuentitos*, permite indagar acerca de un nuevo eje híbrido que parece hacerse presente en los relatos: el eje cultural.

El eje cultural

La lectura atenta y el posterior análisis de los cuentitos en “Little Miracles, Kept Promises” permiten considerar un nuevo eje híbrido en estos relatos; los conflictos que plantean los devotos en sus plegarias o exvotos narrativos (Rodríguez Becerra, 2008) son expresiones de una cultura híbrida. Al hablar de hibridación, retomamos las ideas de García Canclini (1990): “entiendo por hibridación procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (14). García Canclini sostiene que estos procesos combinatorios no suelen ser meras fusiones carentes de conflicto. De hecho, al referirse específicamente a la situación de los migrantes, advierte que la hibridación se da a partir de la confrontación y el diálogo entre las culturas que se ponen en juego, y que es este mismo proceso el que permite la comunión de ambas: “La hibridación, como proceso de intersección y transacciones, es lo que hace posible que la multiculturalidad evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad” (20). Al reconocer a Sandra Cisneros como escritora de minorías (Deleuze y Guattari, [1975] 1986), es esta perspectiva intercultural la que tomaremos para profundizar el análisis de LMKP.

Existen tres aspectos centrales en los que se expresa la hibridación cultural en los relatos de LMKP: en los usos de la(s) lengua(s), en las diferencias que se establecen entre el género masculino y el femenino, y en las referencias devocionales. Abordaremos cada uno de estos puntos por separado.

Hibridez en los usos de la(s) lengua(s)

En LMKP, al igual que en el resto de los relatos de WHK, la cultura estadounidense, que trae consigo el inglés se enfrenta con la cultura mexicana/chicana y su español. Así lo demuestran los diferentes usos de ambas lenguas. Si bien la obra está escrita en inglés, como resultado de este proceso de contacto y combinación encontramos instancias donde la mención de ciertos elementos se hace en la lengua otra (el español), o donde la lengua otra es la predominante, e incluso instancias donde una lengua adopta formas vernáculas y formas gramaticales de la otra lengua. A continuación, destacaremos algunos de los ejemplos que ponen de manifiesto esta hibridación lingüística.

Diecisiete de las veintitrés plegarias conservan el nombre de la figura devocional en español, ya sea el completo o al menos un epíteto que da presencia a dicha lengua. Algunos de esos casos son “La Virgen de Guadalupe”, “Blessed Santo Niño de Atocha”, “Dear San Martín de Porres” (116 y 117), “Dear Don Pedrito Jaramillo Healer of Los Olmos”, “Oh

Mighty Poderosos, Blessed Powerful Ones” (118 y 119), “Santísima Señora de San Juan de los Lagos” (121), entre muchos otros.²

Aun cuando no se trate de la Virgen de Guadalupe específicamente, que es el centro del culto católico en México (Paz, [1950] 1998), los santos (sean católicos o populares) y su veneración forman parte de una tradición muy arraigada en México, a la que volveremos a referirnos enseguida. Lo que resulta importante destacar en esta instancia es que Cisneros parece usar la lengua de su cultura de origen en la gran mayoría de los relatos porque estas figuras son muy representativas de esa cultura. Sin embargo, las palabras en español no se hacen presente únicamente para referirse específicamente a referentes tan marcadamente culturales. De hecho, el español se impone al inglés, más allá del referente. En la cuarta plegaria, Bárbara Ybañez pide “Can you please help me find a man who isn’t a pain in the nalgas” (117).

En otras instancias, el español no solo se hace visible sino que se apodera de la redacción: “Venimos desde muy lejos. Infinitas gracias, Señor. Gracias por habernos escuchado” (123).

Sin embargo, ni siquiera en estos casos, podemos hablar de un completo español; en el siguiente ejemplo, es el inglés el que interfiere: “Thank you por el milagro de haber graduado de high school. Aquí le regalo mi retrato de graduación” (123). En un texto donde predomina el español, segmentos como *thank you* o *high school* nos obligan a recordar que las lenguas permanecen en contacto, y que en LMKP no existe un inglés discreto y puro, así como tampoco puede existir un español puro. Los ejemplos que siguen demuestran que, para Cisneros, la relación entre el inglés y el español no es simplemente de contacto.

Te ofrezco este retrato de mis niños. Wáchelos, Dios Santo, y si le quitas el trago a mi hijo te prometo prender velitas. Ayúdanos con nuestras cuentas, Señor, y que el cheque del income tax llegue pronto para pagar los biles. (123)

Aquí encontramos la inclusión del término *income tax* directamente copiado del inglés y vemos, además, que las inflexiones de número pertenecientes al español se trasladan al inglés en *wáchelos* (del inglés *watch over*, cuidar) y en *biles* (del inglés *bills*, facturas). En el caso de *wáchelos*, además, las reglas de acentuación del español también se incorporan.

Un nuevo ejemplo en el que se ve la influencia de una lengua sobre otra es el siguiente: “We need anything that don’t eat. [...] Zulema would like to finish school but I says she can forget about it” (117). Los errores gramaticales aquí muestran claramente que la lengua materna de quien escribe no es el inglés. La inflexión verbal que en inglés marca la segunda persona del singular del presente indicativo (una *s* final) no se usa cuando debería usarse en “anything that don’t eat” pero sí se traslada a la primera persona del singular en “I says”.

El próximo ejemplo que analizaremos expone de manera aún más clara la influencia que la lengua materna tiene sobre la lengua impuesta: “And my sister Yoli asked that you help her lose weight because I don’t want to wind up like Tía Perla, embroidering altar cloths and dressing saints” (122). Aquí se hace eco de la expresión del español *quedarse para vestir santos* que de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española significa “Quedarse soltera” (RAE, 2014: consultado en línea). Lo interesante de esta instancia es que la autora no optó por una expresión coloquial equivalente en inglés, sino que decidió traducir literalmente del español, incluso a riesgo de que el lector anglohablante no comprenda el significado de dicha expresión.

En estos casos se ve claramente que el contacto no es estéril; las lenguas no se visitan, sino que se afectan. Más allá del contacto, existe la confrontación. Una lengua toma elementos de la otra y la recrea, la hace propia. Las reglas gramaticales de la lengua otra se hacen propias en la lengua original, los refranes de esa lengua otra se traducen de manera literal. Ya no hay simple intromisión y la hibridación se hace evidente.

² De aquí en adelante, para los ejemplos tomados de LMKP se indicará únicamente el número de página.

Hibridez de género masculino/femenino

Un segundo aspecto donde la hibridez cultural se hace visible es en el tratamiento de las diferencias de género. En muchas instancias, se problematizan los roles tradicionales, especialmente aquellos que se le suelen adscribir a la mujer: “Teach me to love my husband again. Forgive me.” (119). Además, entre los milagritos hay representaciones no solo de lo femenino, sino también de lo masculino y de lo *queer*. A continuación, exploraremos algunos ejemplos adicionales.

Can you send me a man man. I mean, someone who's not ashamed to be seen cooking or looking after himself. [...] In other words, don't send me someone like my brothers who my mother ruined with too much chichi, or I'll throw him back. (117 y 118)

And of all of us, my mama and my sister Yoli, and my aunts Enedina and Perla, of all of us, you granted me my petition and sent, just like I asked, a guy who would love only me [...]. So what is it I'm asking for? Please, Virgencita. Lift this heavy cross from my shoulders and leave me like I was before, wind on my neck, my arms swinging free, and no one telling me how I ought to be. (122)

3 1sk y45, L4rd, w3th 1ll my h21rt pl21s2 w1tch 4v2r M1nny B2n1v3d2s wh4 3s 4v2rs21s. 3 l4v2 h3m 1nd 3 d4n't kn4w wh1t t4 d41b45t 1ll th3s l4v2 s1dn2ss 1nd sh1m2 th1t f3lls m2. B2nj1m3n T. (I ask you, Lord, with all my heart please watch over Manny Benavides. I love him and I don't know what to do about all this love sadness and shame that fills me. Benjamin T.). (122 y 123)

Thank you for making all those months I held my breast not a child in my belly, but a thyroid problem in my throat. I can't be a mother. Not now. Maybe never. Not for me to choose, like I didn't choose being female. [...] I don't want to be a mother. I wouldn't mind being a father. At least a father could still be artist, could love *something* instead of *someone*, and no one would call that selfish. [...] I wasn't going to be my mother or my grandma. All that self-sacrifice, all that silent suffering. Hell no. Not here. Not me. (127)³

Según la propia Cisneros, la imagen de la madre es, en gran parte, lo que hace de México una sociedad machista:

It sounds kind of wacky because we think of it as a very macho society, but macho societies come from matriarchal cultures. [...] True love in Mexico isn't between lovers; it's between a parent and a child. Mexico is a very intense culture of sons adoring their mothers, and this is why I claim that Mexican culture is matriarchal. (Elliot, 2002: sin numerar)

En la cultura chicana, este matriarcado machista se pone en diálogo con una sociedad estadounidense donde las mujeres comenzaron a tener voz y voto en el siglo XIX (Archivo de Historia y Arte, Cámara de Representantes de los Estados Unidos 2007). En LMKP, las imágenes de madres abnegadas y sufridas, que viven solo para consentir a sus hijos (sobre todo a los hijos varones), las descripciones de esposas culposas atadas a un compromiso eterno, se contraponen con imágenes de mujeres que buscan “hombres hombres” (117), hombres diferentes, y de mujeres que, al encontrarlo, ruegan poder recuperar su libertad. Con la plegaria de Benjamin T., Cisneros presenta el *in between*, lo *queer*, un estado que remite a un género que no es ni masculino ni femenino, o que es ambos a la vez. Como establece McRuer, la identidad *queer* se construye más allá de la dicotomía lesbiana/gay y se constituye desde la *otredad* (1997). Si bien Benjamin vive lo que siente con culpa y vergüenza, no puede evitar ser eso *otro*. Esto tiene una relación directa con el sentimiento chicano, el sentimiento de no pertenecer ni a México ni a los Estados Unidos. En este punto resulta necesario destacar la figura de la *mestiza queer* propuesta por Gloria Anzaldúa. Anzaldúa, reconocida figura del movimiento feminista chicano, editó en 1981 junto a Cherríe Moraga la colección de escritos de mujeres de color *This Bridge Called My Back*, que ha cobrado reconocimiento mundial al destacarse como un hito en la historia del

³ En todos los ejemplos citados, el énfasis (expresado a través de las marcas tipográficas), en caso de que hubiera, le pertenece al autor.

feminismo impulsado por mujeres de color. En una obra posterior, *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza* (1987), Anzaldúa se reconoce como una *mestiza queer* y admite que su identidad se construye en la frontera, es la identidad de lo que ella denomina *atravesados*, individuos para quienes la realidad sucede fuera de las dicotomías (estadounidense/mexicano, blanco/negro, lesbiana/heterosexual). Un espacio donde cada intento de encasillamiento en categorías solo logra reafirmar una realidad híbrida, plural y en desarrollo.

En el mismo sentido, Chayo, en su monólogo, se presenta como una artista mujer que no quiere ser madre pero que no tendría inconveniente en ser padre, ya que de los padres no se espera la entrega completa y resignada que se demanda de las madres. Esta imagen de madre tiene una fuerte influencia en el rol *tradicional* de mujer. La vida que lleva Chayo no es, según los parámetros tradicionalistas de la cultura mexicana/chicana, una vida de mujer. Chayo vive su sexualidad con libertad, no tiene tapujos en decir que prefiere priorizar su profesión antes que formar una familia y redefine la imagen de la Virgen de Guadalupe para que represente características que ella desea en una mujer, en sí misma, y que suelen estar vinculadas al hombre: fortaleza e independencia. Cisneros retoma esta redefinición de la virgen guadalupana en el artículo “Guadalupe the Sex Goddess. Unearthing the Racy Past of Mexico’s Most Famous Virgin”, publicado en 1996. Allí, la autora se concentra en lazos híbridos que unen diferentes tradiciones culturales y diferentes roles de género, convirtiendo así a la virgen sumisa en una virgen empoderada

Hibridez en las referencias devocionales

Es la Virgen de Guadalupe, también, el centro del tercer aspecto de hibridación cultural en LMKP. Es a ella a quién está dedicada la mayor parte de los exvotos y las plegarias. La importancia que tiene para los mexicanos esta virgen es insoslayable, no solo por ser una virgen india aparecida ante un indio (Juan Diego), sino también por el lugar de sus apariciones: el monte Tepeyac, antiguo santuario dedicado a la diosa azteca de la fertilidad, Tonantzin (Paz, [1950] 1998). Si bien es la virgen quien tiene un papel preponderante entre los relatos, existen otras figuras devocionales que se invocan en estos milagritos. A continuación se presentan algunos ejemplos:

DEAR DON PEDRITO JARAMILLO HEALER OF LOS OLMOS [...] BUT MY GRANDMA BROUGHT ME THAT YOU AND OUR LORD WHO IS IN THE HEAVENS WILL CURE ME WITH THIS LETTER. (118)

Dear San Lázaro, My mother’s comadre Demetria said if I prayed to you that like maybe you could help me because you were raised from the dead and did a lot of miracles. (121)

Look favorably on this petition and bless me, that I may continue to glorify your deeds with all my heart —Santísimo niño Fidencio, gran general Pancho Villa, bendito Don Pedrito Jaramillo, virtuoso John F. Kennedy and blessed Pope John Paul. (119)

Lo interesante de estos ejemplos radica en la diversidad; las figuras a quienes están dirigidos estos exvotos no son solo santos católicos, canónicos, sino santos populares, como Pedro Jaramillo o el Niño Fidencio, reconocidos curanderos mexicanos, e incluso figuras pertenecientes a la historia política de México y Estados Unidos, como Pancho Villa y John F. Kennedy. En estos relatos conviven y se ponen en relación, mediante expresiones de una fe híbrida, valores que podrían considerarse, incluso, antagónicos. Retomaremos ahora la figura de la Virgen de Guadalupe mediante un ejemplo específico que nos parece por demás rico. En su monólogo, Chayo expresa:

I don’t know how it all fell into place. How I finally understood who you are. No longer Mary the mild, but our mother Tonantzin. Your church at Tepeyac, built on the site of her temple. Sacred grounds no matter whose goddess claims it. [...] When I learned your real name is Coatloxopeuh, She Who Has Dominion over Serpents, when I recognized you as Tonantzin, and learned your names are Teteoinnan, Toci, Xochiquetzal, Tlazolteotl, Coatlicue, Chalchiuhtlicue, Coyolxauhqui, Huixtocihuatl, Chicomecoatl, Cihuacoatl, when I could see you as Nuestra Señora de la Soledad, Nuestra Señora de los Remedios, Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, Nuestra Señora de San Juan de los Lagos, Our Lady of Lourdes, Our Lady of Mount

Carmel, Our Lady of the Rosary, Our Lady of Sorrows, I wasn't ashamed, then, to be my mother's daughter, my grandmother's granddaughter, my ancestor's child. (128)

Una vez más, recurriremos a Anzaldúa (1987). Es ella quien señala a la Virgen como puente y mediadora entre culturas.

Today, *La Virgen de Guadalupe* is the single most potent religious, political and cultural image of the *Chicano/mexicano*. She, like my race, is a synthesis of the old world and the new, of the religion and culture of the two races in our psyche, the conquerors and the conquered. [...] *Guadalupe* unites people of different races, religions, languages [...] *La Virgen de Guadalupe* is the symbol of ethnic identity and of the tolerance for ambiguity that *Chicanos-mexicanos*, people of mixed race, people who have Indian blood, people who cross cultures, by necessity possess. (Anzaldúa, 1987: 30 y 31).

Sin embargo, Chayo da un paso más y hace de la Virgen de Guadalupe una imagen que deja de ser puente para ser ella misma mestiza, híbrida. Para Chayo, en la virgen convergen deidades de todos los tiempos y todas las latitudes. Nuestra Señora de Guadalupe es, a los ojos de Chayo, "Mighty Guadalupana Coatloxopeuh Tonantzín" (129). Es esta mirada, una mirada que a la vez multiplica y fusiona, lo que le permite a Chayo revertir, a través de la imagen de la Virgen, la imagen débil y sumisa de la mujer chicana y así reconciliarse con las mujeres de su vida y con sus ancestros.

Conclusión

Como en una puesta en abismo, donde la pieza literaria se refuerza y se repite por medio de imágenes específicas que reflejan el todo (Hobson, 1998), los relatos brevísimos, que pueden leerse de manera aislada y se resignifican en la lectura como ciclo, se ven reflejados primero en los textos de cada sección y su interrelación, y luego en cada sección y la relación que se establece entre ellas. Cada serie de relatos es reflejo de la otra, a la que contiene y en la cual se contiene una nueva serie, todas abiertas a múltiples lecturas. Asimismo, esta hibridez estructural que, como dijimos, abordamos en profundidad en un trabajo anterior, se refleja y multiplica en la revisión de determinados elementos culturales que son arrancados de su espacio tradicional para transformarse y resignificarse a partir de una mirada múltiple y abierta que incorpora en lugar de aislar, que pone en diálogo en lugar de buscar sentidos únicos. Cisneros se expresa de la única manera posible, en una lengua *fierce* y tierna a la vez, en una identidad híbrida que se construye y reconstruye a sí misma desde la oposición/relación de las lenguas en contacto, desde la posibilidad de redefinir modelos y roles; desde el encuentro con uno mismo a partir del encuentro con el otro.

Tanto en la estructura como en los aspectos temáticos se replican elementos que lejos de ser discretos son producto de choques, fusiones, contrapuntos y confrontaciones. Al analizar estas confrontaciones, hemos logrado dar cuenta de un nuevo ciclo que ya no solo afecta a los microrrelatos de LMKP, sino que incluye además el lugar que ocupa Cisneros como escritora y chicana, y la cultura en la que ella se encuentra inmersa. Este ciclo se da, como hemos visto, a partir de un proceso de reflexión donde la hibridez genérica sirve de espejo a la hibridez cultural chicana, y donde ambos constituyen imagen y semejanza de la autora. Para Cisneros, entonces, escribir es descubrir y descubrirse en el espejo, conocer su historia y sus ancestros para reflejarlos en el papel:

The only reason we write—well, the only reason why *I* write; maybe I shouldn't generalize—is so that I can find out something about myself. Writers have this narcissistic obsession about how we got to be who we are. I have to understand my ancestors—my father, his mother and her mother—to understand who I am. It all leads back to the narcissistic pleasure of discovering yourself. (Elliot, 2002: sin numerar)

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G. y Moraga, C. ([1981] 1983). *This Bridge Called my Back: Writings by Radical Women of Color*. Nueva York: Kitchen Table. Women of Color Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Archivo de Historia y Arte, Cámara de Representantes de los Estados Unidos. (2007). The Women's Rights Movement, 1848–1920. [Sitio de Internet] Recuperado de <http://history.house.gov/Exhibitions-and-Publications/WIC/Historical-Essays/No-Lady/Womens-Rights/>
- Calderón, H. (2004). *Narratives of Greater Mexico: Essays on Chicano Literary History, Genre and Borders*. Austin: University of Texas Press.
- Cisneros, S. (1991). *Woman Hollering Creek and Other Stories*. Nueva York: Random House.
- Cisneros, S. (1996). Guadalupe the Sex Goddess. Unearthing the Racy Past of Mexico's Most Famous Virgin. *Ms.*, 43-46.
- Deleuze, G. y Guattari, F. ([1975] 1990). “¿Qué es una literatura menor?”. En *Kafka: por una literatura menor* (28-44). (Trad. J. A. Mora). 3a ed. México: Ediciones Era.
- Elliot, G. (2002). Interview with Sandra Cisneros. *The Missouri Review: Conduct Unbecoming*, 25 (1). Recuperado de <http://www.missourireview.com/archives/bbarticle/interview-with-sandra-cisneros/>
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D.F: Grijalbo.
- Godayol Nogué, P. (1996). Interviewing Sandra Cisneros: Living on the Frontera. *Lectora* 2, 61-68.
- Hobson, M. (1998). *Jacques Derrida. Opening Lines*. Londres y Nueva York: Routledge.
- McRuer, R. (1997). *The Queer Renaissance. Contemporary American Literature and the Reinvention of Lesbian and Gay Identities*. Nueva York y Londres: New York University Press.
- Paz, O. ([1950] 1998). *El laberinto de la soledad, Posdata y Vuelta a El laberinto de la soledad*. 4a ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Real Academia Española. (2014). Quedarse para vestir santos. En *Diccionario de la lengua española*. (23^a ed.). [Diccionario en línea] Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=XGGB4k6>
- Rodríguez Becerra, S. (2008). Los exvotos como expresión de las relaciones humanas con lo sobrenatural: nuevas perspectivas desde Andalucía. En Museo Etnográfico de Castilla y León, *México y España. Un océano de exvotos: gracias concebidas, gracias recibidas* (95-120).
- Vasquez, T. (2015). A Chat with Sandra Cisneros, Beloved Author and Patriot Saint of Chingonas. [Entrada de Blog]. Recuperado de <http://themuse.jezebel.com/a-chat-with-sandra-cisneros-beloved-author-patron-sa-1734661762>
- Zavala, L. (2006). *La minificación bajo el microscopio*. México: Difusión Cultural.

RASTROS DISCURSIVOS DE LA IMAGEN FEMENINA DE *LADY MACBETH* EN "LA HEMBRA HUMANA"

Fernández, Silvia Lucía del Valle
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
Catamarca, Argentina
silvialucia63@hotmail.com

Lejido, Rodrigo
Catamarca, Argentina
lejido.rodrico@gmail.com

Resumen

Julia Kristeva en *El Lenguaje*; ese desconocido (1988), subraya que, a través del discurso, un sujeto participa en el lenguaje con la finalidad de transmitir un sentido influyendo sobre las personas a las que se dirige. En este sentido, García Hodgson en *Deleuze, Foucault, Lacan; Una Política del Discurso* (2006) se refiere a la importancia del concepto de discurso y su uso compartido por diferentes prácticas y disciplinas. Establece así la capacidad que tiene un discurso para poder influir sobre otros campos y sobre la conducta humana ejerciendo un efecto de dominio sobre los mismos. Judith Butler, en *Cuerpos que importan* (2003), se pregunta sobre la posible vinculación entre la materialidad del cuerpo y la performatividad del género en el discurso, así como sobre el lugar que ocupa el sexo en esa relación. Sus preguntas ahondan en el carácter regulatorio del sexo, el control sobre el cuerpo, en especial de la mujer, la construcción del mismo y el carácter ideal de dichas construcciones. El presente trabajo analiza el ensayo *La Hembra Humana* (1962) de Luis Franco/autor catamarqueño/ y fragmentos discursivos de *Macbeth* (1603) de William Shakespeare. En el texto del autor regional se observan los rastros discursivos de una construcción identitaria femenina contra-hegemónica que permiten vincular a ésta con representaciones identitarias afines que afloran a través de los segmentos discursivos del personaje Lady Macbeth. De la yuxtaposición de las mencionadas superficies discursivas se desprenden imágenes femeninas que desafían la hegemonía masculina imperante.

Palabras clave: discurso, Franco, género, identidad, Shakespeare

Introducción

Las lecturas del ensayo *La Hembra Humana* de Luis Franco (1963) y de la obra *Macbeth* de William Shakespeare (1603) permiten el estudio de las prácticas discursivas en las que se manifiestan el comportamiento humano en lo atinente a las relaciones de género y la producción de un sujeto. Se puede observar de este modo, cómo a través del discurso se vinculan la materialidad del cuerpo, la performatividad del género y el lugar que ocupa el sexo en esa relación. Los autores, por tanto, reactivan prácticas discursivas a través de sus obras y resignifican de este modo antiguas prácticas teatrales y ensayísticas. El resultado de su influencia está relacionado una construcción identitaria de la cual se desprenden imágenes de mujer que desafían la hegemonía masculina imperante. Es por ello que el objetivo del presente trabajo consiste en rastrear en la obra de Franco la construcción femenina contra-hegemónica que muestre su vinculación con la obra del dramaturgo isabelino.

Cuerpo Principal

Teniendo en cuenta el objetivo planteado, se parte de una definición del término discurso y su relación con el cuerpo y la performatividad de género.

Julia Kristeva en *El Lenguaje; ese desconocido* (1988), subraya que, a través del discurso, un sujeto participa en el lenguaje con la finalidad de transmitir un sentido influyendo sobre las personas a las que se dirige. A partir de su participación discursiva, por tanto, el sujeto se forma y se transforma en el intercambio social. La autora francesa ve a las diversas praxis humanas como diferentes tipos de lenguajes ya que en todos los casos existe una demarcación, significación y comunicación (Kristeva, 1988: 8).

La autora llega a esas conclusiones debido a que considera el carácter material diversificado del lenguaje. A saber, es tanto una cadena de sonidos, como también una red de marcas escritas (Kristeva, 1988: 10). Esa materialidad reproduce el pensamiento como elemento propio de la comunicación social. Por tanto, el lenguaje condensa ambas funciones de producir y comunicar pensamiento. Teniendo en cuenta estas funciones, surge el término discurso, con el cual Kristeva designa “cualquier enunciación que integre en sus estructuras al locutor y al oyente, con el deseo por parte del primero de influir al otro (Kristeva 14).

En este sentido, García Hodgson en *Deleuze, Foucault, Lacan; Una Política del Discurso* (2006) se refiere a la importancia del concepto de discurso y su uso compartido por diferentes prácticas y disciplinas. El autor aclara que la semiótica tiene en cuenta los niveles de profundidad que se encuentran superpuestos cuando se habla de discurso y las diferentes formas en las que puede ser analizado. Establece así la capacidad que tiene un discurso para poder influir sobre otros campos y sobre la conducta humana ejerciendo un efecto de dominio sobre los mismos (García Hodgson, 2006: 20).

Hodgson establece que el discurso gira a su vez en torno a otra problemática central “la cuestión del sujeto” (Hodgson, 2006: 26). La noción cartesiana del sujeto como un ser “esencial y ahistórico” cede su espacio a la idea del sujeto como una construcción, un proceso discursivo. El sujeto, de este modo, pasa a tomar para Foucault la forma de “lugar de enunciación” y para Deleuze, de producto de las máquinas sociales que lo condicionan (Hodgson, 2006: 26).

Hodgson a su vez establece que las relaciones entre los sujetos tienen carácter discursivo. De este modo, se produce un vínculo fundado en el lenguaje y que se opone a la idea de mera comunicación, ya que va más allá de la pura transmisión y recepción de mensajes que se sustentan en un código común. Por ello, cuando un sujeto habla, lo hace desde una posición discursiva y lo hace suponiendo que la persona con la que habla se encuentra en una posición determinada. En la estructura en la que el sujeto desarrolle el discurso y su posición, tiene la doble función de “ofrecerse como barrera al goce, y al mismo tiempo como un medio para proveerse su recuperación a partir de una significación eficaz” (Hodgson, 2006: 55).

Finalmente, Judith Butler, en *Cuerpos que importan* (2003), se pregunta sobre la posible vinculación entre la materialidad del cuerpo y la performatividad del género en el discurso, así como sobre el lugar que ocupa el sexo en esa relación. Sus preguntas ahondan en el carácter regulatorio del sexo, el control sobre el cuerpo, en especial de la mujer, la construcción del mismo y el carácter ideal de dichas construcciones. Así mismo problematiza la existencia de una matriz de las relaciones de género y la consiguiente producción de un sujeto. A su vez, la autora determina que la identidad sexual deviene de prácticas discursivas y teatrales de género que influyen sobre el comportamiento humano desde su nacimiento. Por ello, el género se instituye como resultado de discursos que, si bien a primera vista parecen desconectados unos de otros, guardan relación entre ellos (Butler, 2003: 30).

Otra de las cuestiones que plantea la autora está relacionada directamente con el carácter discursivo del cuerpo. Cuando lingüísticamente se presenta un significado primario y básico de la materialidad del cuerpo, surge la dificultad de un referente que “nunca se resuelve ni está contenido plenamente en ningún significado dado” (Butler, 2003: 35). Butler insiste en este caso que el referente persiste como algo que el lenguaje no puede captar, que se haya perdido. Se trata de una pérdida que persiste como un llamado, que está en el lenguaje pero que no forma parte del mismo (Butler: 109). La autora sostiene que el lenguaje debe ser entendido como una materialidad que emerge de la vida corporal, por tanto, “la materialidad

del significante es pues la repetición desplazada de la materialidad del cuerpo material perdido” (Butler, 2003: 112).

El corpus del presente trabajo se analiza a través de los parámetros metodológicos de Norman Fairclough (2003) sobre el Análisis Crítico del Discurso, el cual posee tres dimensiones; el análisis de texto, el análisis de los procesos de producción, consumición y distribución, y el análisis sociocultural de los eventos discursivos. El autor enfatiza el rol del discurso dentro de la producción social de relaciones que devienen en prácticas de dominación cultural. Este enfoque se ocupa de explicar cómo dichas prácticas discursivas poseen efectos sociales. Por ello se puede acceder al corpus seleccionado, ya que el crítico concibe al lenguaje como el medio a través del cual se viabilizan constructos ideológicos (Fairclough, 2003: 23). El análisis, por tanto, permite detectar estructuras discursivas que evidencien huellas de concepciones imperantes sean estas provenientes del contexto regional o del contexto isabelino.

Esta comunicación analiza el ensayo *La Hembra Humana* (1962) de Luis Franco/autor catamarqueño/ y fragmentos discursivos de *Macbeth* (1603) de William Shakespeare. En el texto del autor regional se observan los rastros discursivos de una construcción identitaria femenina contra-hegemónica que permiten vincular a ésta con representaciones identitarias afines que afloran a través de los segmentos discursivos del personaje Lady Macbeth. De la yuxtaposición de las mencionadas superficies discursivas se desprenden imágenes femeninas que desafían la hegemonía masculina imperante.

Como se establece en el párrafo anterior, dos son las obras que forman el corpus a ser analizado en el presente trabajo. En el caso de *La Hembra Humana* (1962), el autor catamarqueño Luis Franco lleva a cabo un ensayo en el cual expone sus ideas sobre las problemáticas relativas a las relaciones entre mujeres, hombres, la religión y las instituciones como la religión. Franco mantiene una postura abiertamente crítica hacia dichas instituciones y relaciona a mujeres y hombres con el modo en el que se desenvuelven en los diferentes momentos de sus vidas los demás integrantes del mundo natural. Para ello, el autor catamarqueño le recuerda al lector definiciones científicas en las cuales busca la validez frente al misterio de la religión. El ensayo se encuentra dividido en trece capítulos, los cuales cuentan con su título correspondiente en el que se le adelanta al lector el tema que se trata en cada apartado.

La otra obra que constituye el corpus a ser analizado es la tragedia *Macbeth* (1603) de William Shakespeare. La obra lleva el nombre de uno de sus protagonistas, Macbeth, un general escocés bajo el mando del Rey Duncan y tres brujas profetizan que él será rey. Luego de haber vencido a enemigos de Duncan en batalla, el rey lo promueve en rango, pero Macbeth tiene las profecías en su mente y le comunica los acontecimientos a su esposa Lady Macbeth. Al recibir las noticias en forma de misiva que le es enviada por su marido, Lady Macbeth le pide a su marido mayor decisión a la hora de deshacerse de todos aquellos que puedan interponerse entre él y el trono ya que cuentan con el destino de su lado. Así es como la tragedia muestra al héroe asesinando a sus posibles rivales uno de tras de otro. Mientras crecen en cantidad los asesinatos, también va creciendo la sensación de inutilidad de tanto homicidio. Finalmente, Macbeth termina ultimado por uno de sus rivales luego de la muerte de su esposa Lady Macbeth.

El ensayo de Franco presenta rastros discursivos de una construcción identitaria femenina contra-hegemónica. En el presente trabajo se vincula dicha construcción con representaciones identitarias afines que afloran de los segmentos discursivos del personaje Lady Macbeth de la obra de Shakespeare anteriormente mencionada.

El primer fragmento de la obra de Franco que se selecciona proviene del capítulo titulado “Drama corporal y social de la mujer”. El autor catamarqueño, en dicho capítulo, establece lo siguiente “Sí, la diferenciación sexual no implica la superioridad de un sexo sobre otro. Son diferentes y complementarios: eso es todo.” (Franco, 1962: 137). En un posterior pasaje reconoce que “Todo ello no quita que las diferencias sexuales sean profundas, sobre todo entre la mujer y el hombre” (Franco, 1962: 137). Si bien reconoce las diferencias físicas, Franco destaca el rol de complementariedad de ambos sexos, en vez de marcar una superioridad de uno sobre otro. Parte de una perspectiva fisiológica en la que la mujer si bien

es diferente al hombre, la diferencia no justifica el que sea subyugada. En el caso de la obra de Shakespeare la complementariedad se observa desde el momento en que Lady Macbeth lee y lleva a cabo un análisis de la carta que le envía su marido quien la considera “My dearest partner of greatness” (I, v, 10). Por tanto, al considerarla compañera de grandeza, Macbeth la pone en una situación de igualdad. Es también preciso notar que en la carta, Shakespeare no le da un carácter poético a las palabras de su héroe, no usa el pentámetro yámbico así como es usado cuando escuchamos las palabras que son propias de Lady Macbeth. A través de la carta se observa la forma en la que discursivamente se va construyendo la idea de sujeto. Se produce lo que Hodgson denomina como código en común (Hodgson, 2006: 55), en este caso entre los protagonistas de la obra

En el mismo capítulo, Franco destaca la labor que supone para la mujer la lactancia a la cual define como “la transmisión de la energía cósmica al niño por agencia de la madre, hecha a costa de la energía de ésta, erogación mucho más cuantiosa en la madre humana que cualquiera otra de la zoología” (Franco, 1962: 139). De este modo nota Franco la desigualdad que hay entre las tareas que desarrolla un sexo con respecto al masculino ya que, según el autor catamarqueño, “toda la vida social ha sido reglada a lo largo de la historia por la mitad masculina de la humanidad para su servicio y beneficio” (Franco, 1962: 139-140). Reconoce que el mundo social está solamente hecho para regocijo del hombre y no pensando en el bienestar de la mujer, a pesar de la dura tarea que le asigna la naturaleza. Por tanto, llega Franco a la conclusión que “Salta a la vista que de haber más justicia en el mundo debía haber ocurrido lo contrario, para compensar la sublevante desigualdad cometida por la Naturaleza al repartir el trabajo de la pareja en su obligación de perpetuar la especie” (Franco, 1962: 140). De este modo, Franco establece que el sexo femenino es el más importante para la especie y no el masculino. La construcción que desarrolla a cabo Franco guarda similitudes con las ideas de Judith Butler al establecer que la identidad sexual deviene de prácticas discursivas y teatrales de género que influyen sobre el comportamiento humano desde su nacimiento (Butler, 2003: 30). Al establecer Franco que la desigualdad es resultado de la vida social regulada por el hombre deja en claro que el género es en realidad sólo una práctica y no resultado de una fisiología en particular que limite a uno y que le de libertad al otro

La desigualdad a la que Franco hace referencia también es acentuada por Shakespeare al establecer que el punto de debilidad de Macbeth para llevar a cabo su cometido y poder ser ungido rey se encuentra en su aspecto femenino “The milk of human kindness” (I, v, 15), que según Lady Macbeth su marido posee. Esta situación resalta una vez más el carácter teatral de la limitación proveniente de la diferenciación sexual a la que hace referencia Butler, ya que es Lady Macbeth quien revierte discursivamente la práctica al hacer que el héroe parezca débil e indeciso.

La construcción contra hegemónica de la femineidad que realiza Franco se puede observar también cuando habla de la participación de las mujeres en los asuntos de Estado de la Inglaterra del Renacimiento “Inglaterra, llegó más allá: se reina Isabel tuvo más sensatez y sentido moderno de la política que todas las barbas coronadas de Francia, Inglaterra y España juntas” (Franco, 1962: 215). Por tanto, Franco destaca el rol de la mujer en los asuntos de Estado. La vinculación de esta construcción se observa en Macbeth cuando Lady Macbeth protagoniza los asuntos del Estado a través de los consejos que le da a su marido. Cuando por primera vez aparece Macbeth en escena con su mujer, las dudas que tiene el héroe shakesperiano sobre darle o no muerte al rey Duncan son disipadas por su esposa quien le asevera “To alter favouerever is to fear:/Leave all the rest to me/ (I, v, 70-71). Es este otro de los momentos en los que se observa que el personaje femenino demuestra una claridad de pensamiento y decisión que no aparecen en el héroe masculino. Lady Macbeth declara que se encuentra preparada para que deje todo en sus manos, por tanto, el control que ejerce la deposita en una posición discursiva determinada con lo cual, retomando las palabras de Hodgson, Lady Macbeth “se ofrece como barrera al goce, y al mismo tiempo como un medio para proveerse su recuperación a partir de una significación eficaz” (Hodgson, 2006: 55).

Franco ahonda en el sentido de igualdad entre el hombre y la mujer cuando remarca la ausencia de pasividad femenina en el plano erótico. Se llega a esta conclusión al comparar

el acto amoroso humano con la danza animal: “La riqueza pura de la ternura, la profundidad musical del sentimiento o el ensueño pueden ofrecérsenos como superiores al amor carnal; pero sin ese hijo primogénito del sexo, sin el calor y el ritmo de la sangre, sin su succión voraginosa, sin su inspiración y furia creadora, no hay amor que merezca tal nombre”. (Franco, 1962: 195). Esta similitud se la encuentra en la obra de Shakespeare en que ambos personajes, como dos compañeros de baile que se complementan el uno al otro siguen el ritmo de la sangre de sus víctimas. La diferencia estriba en que en la obra la mujer abandona el baile con la muerte, tal vez por decisión propia, lo cual queda abierto a la interpretación teniendo en cuenta la ambigua frase con la que Macbeth recibe la noticia de la muerte de su esposa “She should have died hereafter” (V, v. 16).

La construcción de una identidad contra-hegemónica lleva a Franco a la crítica de la unión conyugal como un tutelaje que solamente dirige hacia una relación de carácter servil en el que el amo es el hombre, por ello establece que “El matrimonio no implica la menor reciprocidad. La mujer vende su virginidad real o presunta para ascender a la categoría de reina del hogar... es decir, de esclava del marido” (Franco, 1962: 260). Se trata, por tanto, de una postura moral que se legitima discursivamente y condena a la mujer a un rol menor. En la obra de Shakespeare, sin embargo, y como se puede observar de lo escrito en los párrafos anteriores del presente trabajo, el matrimonio Macbeth funciona a la perfección hasta el punto de la locura en el caso de Lady Macbeth y del carácter nihilista del discurso de héroe masculino quien prácticamente entrega su vida en una pelea final en la que la derrota siempre había resultado inevitable.

Conclusión

Finalmente se repara que en la obra de Franco concurren rastros discursivos de una construcción identitaria femenina contra-hegemónica que Shakespeare da vida en el teatro con el personaje femenino principal de su obra Lady Macbeth. El carácter igualitario frente a su contra parte masculina lleva a este personaje a tomar decisiones y a criticar e influenciar al héroe shakesperiano desafiando la hegemonía imperante. La construcción de una imagen femenina crítica constituye un punto de partida frente a construcciones y diferenciaciones de género que resultan solamente prácticas discursivas las cuales no están relacionadas con una realidad fisiológica. El problema estriba en que la discursividad en torno al género lleva consigo una finalidad específica como es la de someter a lo femenino a un rol secundario, rol que se subvertido en las obras analizadas.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2003). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
 Fairclough, N. (2003). *Language and Power*. UK: Longman.
 Hodgson, H. (2006). *Deleuze Foucault Lacan Una política del discurso*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
 Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid: Editorial Fundamentos.
 Franco, Luis. *La Hembra Humana*. Editorial Futuro. 1962. Argentina
 Verity, A. W. (1965). *Shakespeare Macbeth*. Londres: Cambridge at the University Press.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ADQUISICION DE LENGUAS EXTRAJERAS: UNA MIRADA PLURILINGÜE

Ferreiro, Gabriela Mariel
Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina
ga16mafe@gmail.com

Luchini, Pedro Luis
Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

El presente estudio de caso explora la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua extranjera. Las estrategias de aprendizaje, a lo largo del tiempo, han sido definidas con una gran pluralidad de términos tales como: herramientas, técnicas, tácticas, instrumentos, estrategias, etc. Aunque no todos estos conceptos han sido del todo acertados, coincidimos en que comparten ciertas consideraciones como por ejemplo: que son actividades voluntarias, procedimientos que un aprendiente emplea de manera controlada y consciente como instrumento flexible para aprender de forma efectiva, autorregular su proceso de aprendizaje y solucionar problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Los participantes de esta investigación fueron tres estudiantes de inglés como lengua extranjera, adultos (1: masculino, 2: femeninos). El participante masculino es argentino y reside en Mar del Plata; las otras dos participantes son mujeres, una de ellas es china y reside en Shanghái, lugar donde se recogieron los datos acerca de ella, y la otra es taiwanesa, y también vive en Mar del Plata. Los instrumentos utilizados para recopilar información fueron el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de una Lengua o SILL (Oxford, 1990) y una entrevista semi-estructurada y abierta, realizada luego de administrar y analizar los resultados del SILL. A pesar de que la generalización que puede realizarse en los estudios de caso es frágil, modesta y limitada (Giménez, 2012), el desarrollo de esta investigación y los resultados obtenidos generaron una interesante reflexión acerca de lo familiar y lo desconocido y de las diferentes representaciones que se pueden construir desde la diversidad que se observa en los diferentes contextos de situación áulica analizados.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, diversidad, estereotipos

Introducción

A partir de 1980 el número de términos asociados con la noción de aprendizaje autónomo ha proliferado dando lugar a discusiones múltiples. La tendencia creciente hacia una instrucción individualizada genera en el aprendiente mayores exigencias y responsabilidades acerca de su propio aprendizaje. No obstante, el aprendizaje es considerado como un proceso activo que involucra tanto a estudiantes como docentes. Por consiguiente, los docentes deben contribuir con este proceso planificando, evaluando y tomando decisiones acerca de cómo han de aprender sus alumnos y cómo podrían ser asistidos durante el proceso. Al respecto, Coles y Robinson (1991) sugieren que las escuelas deben prestar mayor atención al modo en que los estudiantes aprenden que al hecho de impartir conocimiento. Lo expuesto favorece el desarrollo de metodologías de aprendizaje que permitan una mejor comprensión de *cómo* los alumnos aprenden de manera efectiva y *cómo* pueden ser asistidos para lograr una mayor autonomía. Debido a que el proceso de

aprendizaje es individual, Oxford y Ehrman (1993) expresan que los docentes de segundas lenguas (SL) y lenguas extranjeras (LE) deben detectar y comprender las diferencias individuales de cada alumno para poder optimizar la enseñanza. Es posible indagar cómo los individuos que estudian SL y LE abordan este proceso al investigar las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Al referirse a las estrategias y habilidades utilizadas para el aprendizaje, Wenden (1987) expresa que éstas son operaciones realizadas por el aprendiente para solucionar dificultades y dar sentido al proceso de aprendizaje. Weinstein y Mayer (1986) y Brown (2000) consideran que el objetivo de las estrategias de aprendizaje es facilitar la adquisición, y que los alumnos autorregulan su uso de acuerdo a la efectividad que las mismas muestran tener al resolver actividades específicas. Debe considerarse que, a veces, la diferencia entre alumnos más o menos eficientes no está dada por el número de estrategias utilizadas sino por cómo son utilizadas, y si las escogidas son las apropiadas para la resolución de la actividad en cuestión. Por cierto, Skehan (1989), Ellis (1994) y Ma y Oxford (2014), entre otros, advierten la existencia de factores y diferencias individuales que afectan la elección de estrategias (este último tema será abordado más adelante).

El presente estudio de caso explora la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una LE. Los participantes de esta investigación fueron tres estudiantes de inglés como LE, todos ellos adultos y de distintas nacionalidades. Entre los propósitos que enmarcan este estudio cabe destacar: (i) determinar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los tres sujetos participantes de esta investigación; (ii) comprender cómo cada uno de ellos aborda el aprendizaje de una LE, y por último, (iii) reflexionar sobre la individualidad de estos estudiantes a la luz de la literatura específica sobre el tema, con el fin de apreciar la diversidad y comprender el valor de la pluralidad en el aprendizaje, y así enriquecer las prácticas de enseñanza. A continuación, se proporcionará el marco teórico para definir las estrategias de aprendizaje de una lengua y se presentarán diversas taxonomías y hallazgos significativos en el área. Luego, se delinearán aspectos que hacen al presente estudio, se analizarán los resultados obtenidos y, a modo de cierre, se presentarán las conclusiones finales.

CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Estrategias de Aprendizaje de una Lengua

El término estrategias de aprendizaje de una lengua ha sido definido por numerosos investigadores. Rubin (1987: 19) explica que estas estrategias comprenden "[...] cualquier grupo de operaciones, pasos, planes, rutinas utilizadas por el aprendiente para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información". Wenden (1987), por su parte, expresa que las estrategias de aprendizaje se refieren a las operaciones realizadas por los alumnos en su intento por mejorar el aprendizaje y resolver tareas específicas. De acuerdo a Chamot (1987) y Ellis (1994), las estrategias de aprendizaje son técnicas, acciones deliberadas, realizadas con el propósito de facilitar la recuperación de información lingüística y contenido. O'Malley y Chamot (1990), Griffiths (2008, 2013) y Oxford (2011), entre otros, argumentan que las estrategias de aprendizaje son acciones específicas y consientes que los estudiantes realizan para simplificar, agilizar, mejorar y autorregular el aprendizaje, además de hacerlo transferible a nuevas situaciones.

Oxford (1990) asevera que las estrategias de aprendizaje de una lengua poseen ciertas características, tales como contribuir con el objetivo principal que es lograr una competencia comunicativa; permitir al estudiante aumentar su autonomía y asistir directa e indirectamente en su aprendizaje. Entre otras particularidades, involucran aspectos cognitivos, pero también afectivos y sociales; pueden ser enseñadas y son flexibles desde la perspectiva que pueden combinarse y no son siempre observables; son acciones específicas realizadas por el aprendiente con el propósito de solucionar dificultades. Al respecto, Oxford manifiesta que pueden ser influidas por una variedad de factores como los requerimientos de la actividad, edad, sexo, nacionalidad, estilo preferido de aprendizaje, motivación y propósito de aprendizaje de la lengua.

Por su parte, Ellis (1994) y Ma y Oxford (2014) sugieren que existen diferencias individuales así como contextuales y sociales que afectan el uso de diferentes estrategias de aprendizaje. Dentro del último grupo, Ellis incluye el aprendizaje de una lengua ya que existen lenguas que requieren la utilización de una mayor cantidad de estrategias o estrategias diferentes. El contexto en el cual se aprende también es importante porque, en la mayoría de los casos, los alumnos que reciben instrucción formal en un aula reportan un uso menor de estrategias de socialización que aquellos que aprenden en contextos naturales. Otros factores determinantes en el uso de estrategias son la naturaleza de la actividad y el sexo del aprendiz. Dentro de las diferencias individuales entre los estudiantes, cabe mencionar las creencias en torno al aprendizaje de un lenguaje. Hay alumnos que remarcan el beneficio de *conocer* el lenguaje (el énfasis recae sobre la utilización de estrategias cognitivas), mientras que otros prefieren *usarlo* (las estrategias comunicacionales resultan más efectivas en este último caso). La edad es un factor que no debe desestimarse. Existen estudios que revelan que estudiantes mayores en edad utilizan estrategias más complejas que los más jóvenes. La motivación también es un elemento mencionado por Ellis (1994), ya que afecta la cantidad de estrategias a utilizar.

Con respecto a la ambigüedad que existe en torno al concepto de estrategias de aprendizaje de un lenguaje, Skehan (2002) expresa que en los 90, un grupo de psicólogos especialistas en educación tomaron un camino alternativo. Simplemente, desecharon el término *estrategias* que parecía causar confusión, y se enfocaron en lo que fue considerado como esencia de un aprendizaje estratégico: la contribución proactiva y consciente tendiente a optimizar el proceso de aprendizaje; de esto surgió el término auto-regulación.

Tanto Oxford (1990) como Skehan (2002) comparten la visión de que la investigación de estrategias se encuentra en un estado incipiente. En el presente trabajo de investigación nos referiremos a estrategias de aprendizaje y no a la autorregulación del aprendizaje.

Estudiantes de una lengua hacen uso de estrategias de aprendizaje ya sea de manera consciente o inconsciente cuando procesan información por primera vez o realizan diferentes actividades. Estas estrategias de aprendizaje de una lengua han sido identificadas, descritas e incluso categorizadas por investigadores. Ellis (1994) reconoce que el trabajo realizado por Oxford (2001) y O'Malley y Chamot (1990), entre otros, ha enriquecido el conocimiento acerca de las estrategias de aprendizaje y ha contribuido con el estudio de estrategias en general en combinación con estrategias de aprendizaje que promueven y facilitan la adquisición de conocimientos.

Por un lado, Oxford (1990) desarrolló un sistema de categorización en el cual identifica dos tipos de estrategias: directas e indirectas. Las primeras son las que involucran, de manera directa, al idioma en cuestión. Las segundas proveen asistencia indirecta en el aprendizaje de una lengua, y tienen que ver con dirigir la atención, planificar, evaluar, buscar oportunidades, controlar la ansiedad, aumentar la cooperación y empatía, entre otros aspectos. Las estrategias indirectas están organizadas en tres subcategorías: (i) las estrategias sociales son aquellas que los estudiantes activan al interactuar haciendo uso del idioma; (ii) las estrategias metacognitivas, que favorecen la autorregulación del aprendizaje de un lenguaje, y por último, (iii) las estrategias afectivas, que hacen referencia a los valores, actitudes y motivaciones del estudiante. Las estrategias directas están subdivididas en las de la memoria, que asisten al aprendiz al momento de recordar o almacenar información; las estrategias cognitivas, que le permiten al estudiante comprender y expresarse por medio del lenguaje en cuestión y por último; las estrategias de compensación, que asisten durante la comunicación, pese a las falencias que pudieran existir acerca del conocimiento del lenguaje estudiado.

Por otro lado, O'Malley y Chamot (1994) proponen tres categorías de estrategias: las metacognitivas, cognitivas y socio/afectivas (ver Apéndice B). Las estrategias metacognitivas no dependen de actividades de aprendizaje específicas, y facilitan la organización de la actividad, su monitoreo y evaluación. Estos autores expresan que las estrategias cognitivas están frecuentemente ligadas a tareas específicas e involucran la manipulación del material a aprender de modo mental (al crear imágenes) o físico (al agrupar ítems a ser aprendidos, resumir o tomar apuntes). La realización de inferencias y el

uso de diccionarios y textos son acciones contempladas dentro de las estrategias cognitivas. Finalmente, las estrategias socio/afectivas se activan cuando el aprendiente interactúa con otras personas o intenta reducir la ansiedad que siente con relación a las actividades involucradas en el aprendizaje (estos conceptos se retomarán en la sección de análisis de datos).

A partir de la comparación entre estas dos taxonomías se puede advertir que ambas incorporan las estrategias metacognitivas, y que las estrategias cognitivas en O'Malley y Chamot (1994) encuentran su equivalencia en la subdivisión que presenta Oxford (1989, 1990, 2001) para las estrategias cognitivas y de la memoria. Con relación a las estrategias socio/afectivas, se puede establecer una similitud entre ambas taxonomías. Por último, las estrategias de compensación, que comprenden adivinar o deducir de modo inteligente y lidiar con limitaciones al hablar y escribir pueden encontrar su par entre las estrategias cognitivas presentadas por O'Malley y Chamot.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio de caso exploratorio fueron tres estudiantes de inglés como LE, todos ellos adultos. Por razones éticas y con el propósito de preservar su identidad, los denominaremos: participantes A, B y C.

Participante A

El participante masculino es argentino y reside en la ciudad de Mar del Plata. Estudia inglés en un instituto privado, donde se ofrecen diferentes cursos de acuerdo al nivel de competencia lingüística de cada alumno. El participante A cursa el nivel elemental (primer nivel), y recibe cuatro horas de instrucción formal, dos veces por semana. Actualmente, trabaja en una estación de radio como locutor, y estudió inglés durante tres años, cuando tenía 8 años de edad. En el año 2000, vivió tres meses en Miami, buscó trabajo como locutor pero no lo logró debido a su escaso conocimiento de inglés. Muchos factores hacen que el participante A se destaque del resto de sus compañeros de curso: su activa participación en clase, su buena predisposición frente a cualquier tipo de actividad y su dedicación al estudio.

Participante B

Esta participante femenina es de origen chino y reside en la ciudad de Shanghái. Al momento de recoger los datos, cursaba su primer año en la facultad de Biología en la Universidad Normal de Shanghái. En su programa tenía inglés comunicacional, una materia de dos horas, ofrecida una vez por semana y con un nivel intermedio de dificultad. Recibió instrucción formal en inglés durante su educación secundaria, una vez por semana, y por espacio de dos horas. Desde el inicio, manifestó una gran predisposición para colaborar con la docente –profesora de inglés de origen argentino a cargo de la asignatura inglés comunicacional– y con las actividades propuestas a lo largo del curso. También se manifestó muy entusiasta al organizar visitas guiadas y otras salidas con su profesora extranjera, con el fin de hacer conocer su ciudad y socializar con ella.

Participante C

Esta participante femenina, de origen taiwanés, vive en la Argentina con su familia desde que tiene 4 años de edad. Actualmente, cursa el primer año del profesorado de inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recibió instrucción formal en inglés desde los 8 años con una profesora particular, hasta que comenzó con sus estudios universitarios. Tiene un perfil bajo en el aula, no toma demasiadas iniciativas, salvo que se le solicite participar. Su rendimiento es estándar.

Instrumentos y procedimiento

Previo a la recolección de datos, se les consultó a los tres participantes si estaban de acuerdo con formar parte de esta investigación, y se les brindó información al respecto. Los datos, con relación al uso de estrategias, fueron recogidos por medio del “Inventario de Estrategias de Aprendizaje para un Lenguaje” (en inglés, *Strategy Inventory for Language Learning, SILL*) versión 5.1 (c) Oxford (1989) (ver Apéndice A). Se trata de una escala de medición de estrategias de aprendizaje de una SL o LE. También, se empleó una entrevista en profundidad semi-estructurada con cada participante. La utilización de más de un instrumento permite explorar, con más detalle, la información recogida y así aumentar la validez de los resultados obtenidos.

El cuestionario SILL comprende 50 ítems que evalúan cómo los individuos hacen uso de las estrategias de aprendizaje durante su formación lingüística (ver Apéndice A). El SILL consiste en una serie de oraciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua. Basándose en una escala que oscila desde 1 a 5 (1: comportamiento no reconocido como habitual en el uso de estrategias, 5: comportamiento propio de uso habitual de estrategias), el aprendiente debe seleccionar la respuesta adecuada según su experiencia. De esta forma, cada participante describe sus preferencias y accionar con respecto al aprendizaje de una nueva lengua.

Habiendo examinado los resultados de los tres participantes, se realizaron las entrevistas, que fueron grabadas y posteriormente transcritas. Cabe aclarar que el participante A recibió asistencia durante la realización del SILL -escrito en inglés- para evitar posibles problemas de comprensión. Por la misma razón, su entrevista fue realizada en español.

Análisis de datos y resultados

Promedios según SILL (Oxford, 1989):

Alto	Siempre o casi siempre utilizadas	4.5 to 5.0
	Generalmente utilizadas	3.5 to 4.4
Medio	Algunas veces utilizadas	2.5 to 3.4
Bajo	Generalmente no utilizadas	1.5 to 2.4
	Nunca o casi nunca utilizadas	1.0 to 1.4

Participante A

La media general revela la frecuencia con la que este participante utiliza las estrategias de aprendizaje. Su media general es alta: 3.5, y esto indica que este participante hace uso frecuente de estrategias. Los promedios para cada parte del cuestionario SILL son de gran provecho, porque muestran los grupos de estrategias mayormente elegidos. En este caso, este participante hace uso de procesos mentales al aprender (3.72); usa estrategias compensatorias cuando su conocimiento no es suficiente (3.75); organiza y evalúa su conocimiento (3.93) y controla sus emociones (3.77). En menor escala (algunas veces), aprende junto a otros (3.33) y usa estrategias que le ayudan a recordar de modo más efectivo (2.77) lo aprendido. Sus respuestas y promedios guiaron el formato de la entrevista. Algunas de las frases del SILL fueron convertidas a preguntas y, de esta forma, se indagó más en profundidad, y se amplió la información recogida por el cuestionario. A continuación, se compararán los resultados de la entrevista con los datos numéricos, provenientes del cuestionario. El objetivo de cruzar información generada por diferentes instrumentos es corroborar y validar los datos obtenidos. Posteriormente, esta información será relacionada con la taxonomía presentada por O'Malley y Chamot (1994) para las estrategias de aprendizaje de una lengua. Se utilizará este mismo procedimiento para analizar los datos provenientes de los otros dos participantes.

Al referirse a su motivación por estudiar inglés, este participante indica que necesita saberlo para poder viajar al extranjero en busca de un buen trabajo. Gardner (1985) diría que

manifiesta motivación de tipo instrumental, porque quiere aprender un idioma como herramienta para obtener un mejor trabajo. Durante la entrevista, expresó que busca maximizar su exposición al lenguaje, y por eso mira canales de deportes en inglés con el ánimo de comprender aquello que dicen los presentadores. También, mira series americanas, y evita leer los subtítulos. Al respecto, dijo lo siguiente: ([...]) mi intención es también sentarme frente a la T.V. y empezar a entender, intentar seguir el hilo de las conversaciones, algo que me cuesta ([...]). ([...]) yo se que a partir de oír a dos personas hablando o interactuando se aprende mucho [...]. Sus palabras revelan la utilización de estrategias metacognitivas, ya que planea qué hacer, cuándo y cómo, y así es como autorregula su aprendizaje. Las mismas estrategias se manifiestan cuando admite su dificultad para comprender conversaciones, ilustrando de este modo cómo auto-evalúa su aprendizaje. Sus declaraciones son soporte de su alto porcentaje (3,93) en la parte D (organizar y evaluar el aprendizaje) del cuestionario SILL.

Las estrategias cognitivas se ponen de manifiesto cuando el sujeto dice que intenta deducir el significado de palabras que desconoce o llaman su atención, y también usa el traductor que tiene su celular. Encuentra al diccionario de gran ayuda. Trata de imitar las pronunciaciones de las palabras que desconoce, según dice, y las repite hasta que las puede producir correctamente. Es así cómo auto-monitorea su propia producción, reflexionando acerca de lo que va aprendiendo (estrategias metacognitivas). Nation (1997, 2001) sugiere que la exposición frecuente de vocabulario favorece la adquisición del mismo. Es interesante cómo el participante A describe su accionar para memorizar vocabulario: “Yo visualizo las palabras [...] es muy mental [...] trato de concentrarme y poner toda mi fijación en una palabra, hasta que me va quedando o me pasa que si aprendo una palabra en x momento, cuando pienso en ese momento, automáticamente recuerdo la palabra [...] es una visualización mental, obvio que también las repito en silencio [...] Todo ayuda a recordar”. Está claro cómo las estrategias metacognitivas (planear, monitorear y evaluar) interactúan con las cognitivas (visualizar, activar conocimiento previo, usar representaciones auditivas) en este participante. Con relación a las estrategias socio/afectivas el sujeto manifiesta sentirse más cómodo al trabajar individualmente “[...] yo soy muy tímido con el español así que imagínate con el inglés [...] cuando estuve en Miami e iba a tomar un café, hacía mi pedido en inglés, pero nunca salió de mí el iniciar una conversación, prefiero que los otros lo hagan, y si es así [...] yo acepto. En clase, participo porque quiero aprender y mejorar.” También, confiesa que su ansiedad le representa un obstáculo aunque trata de controlar sus emociones para reducirla.

Participante B

Su media general es alta: 3.6, lo que permite establecer que la participante B hace uso frecuente de estrategias. Generalmente, activa procesos mentales al aprender (3.78), usa estrategias compensatorias cuando su conocimiento no es suficiente (3.66) y maneja sus emociones (3.66). Siempre o casi siempre organiza y evalúa su conocimiento (4.55), sin embargo, en menor escala, aprende junto a otros (3.33). La participante B por lo general no usa estrategias que ayudan a recordar información de modo más efectivo (2.44).

A diferencia de los resultados arrojados por el SILL para el participante A, algunos de los datos obtenidos por la participante B causaron asombro a los docentes investigadores porque no coincidieron con la visión que ambos tenían sobre ella. Durante el curso, tanto en el contexto áulico como en las salidas organizadas, siempre se mostró muy impulsiva, audaz y un tanto precipitada. Sin embargo, los resultados del SILL arrojaron que la participante maneja, en general, sus emociones. Por tal razón, al realizar la entrevista se optó por profundizar en este tema. En el transcurso de la entrevista, manifestó: “[...] de pequeña siempre fui muy ansiosa y actuaba sin filtro, pero ya no. Ahora pienso más antes de hablar o accionar], [...] en inglés, por ejemplo, intento relajarme cuando algo me genera ansiedad], [...] también intento darme coraje cuando temo confundirme al decir una palabra o estructura que aún no aprendí bien [...] (estrategias socio/afectivas). A lo largo del curso, esta participante conformó un pequeño grupo con cuatro amigos varones. Esta situación generó la hipótesis de que obtendría un alto promedio en el uso de

estrategias que hacen al aprender con otros. Sin embargo, los resultados del SILL mostraron que solo –a veces– elige aprender junto a otras personas (estrategias socio/afectivas). Continuando con el análisis de los resultados, y entendiendo que a los estudiantes chinos los instruyen desde pequeños en la práctica de la memorización (estrategia cognitiva) (Li, 2004; Luchini, 2005; Kennedy, 2010; Bin y Luchini, 2016), se le consultó sobre sus preferencias al estudiar contenido, y respondió lo siguiente: “...hay mañanas que me levanto muy temprano para repasar la lección, y como temo quedarme dormida si lo hago en el dormitorio, me cambio, salgo al campus con mis apuntes o libro e intento recordar lo que está en el texto....a veces lo hago en silencio, a veces en voz alta... pero me detengo una vez que lo aprendí” sus palabras dejan expuesto cómo accionan las estrategias metacognitivas al planear, monitorear y evaluar sus conocimientos. Al preguntarle cómo aprendía aquellas palabras que desconocía en inglés, simplemente respondió que escribía su traducción en chino, que las repetía varias veces, y que hasta las imaginaba mentalmente (estrategias cognitivas). Agregó, que siempre aprendió inglés de esta forma.

Participante C

Su media general es intermedia: 3.1. Este puntaje indica que la participante C utiliza estrategias de aprendizaje a menudo. Su promedio más alto lo obtuvo en la sección que corresponde a las estrategias que se activan para organizar y evaluar el conocimiento (4), las que tienen que ver con aprender con otros (3.66), y las que requieren de procesos mentales (3.55). En estos tres casos, la participante usualmente utiliza esas estrategias. Solo cuando carece del conocimiento necesario, utiliza estrategias compensatorias (2.6). Por último, muestra un bajo promedio tanto en lo que respecta a recordar de modo más efectivo (2.44), como en el manejo de sus emociones (2.22). Conforme a los resultados obtenidos, por lo general, no emplea estas estrategias de aprendizaje.

Al consultarle a la participante C cómo estudia, respondió lo siguiente: “... leo una primera vez y después nuevamente aunque con más detalle, busco palabras que desconozco, escribo, resumo y memorizo. Yo aprendí así y ahora lo hago como automático.” Sus ejemplos son claros exponentes del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Cuando menciona cómo prefiere estudiar, expresa: [(...)] estudio sola, pero siempre nos preguntamos con las chicas y eso me gusta [(...)]. Pese a que este ejemplo sirve para ilustrar la presencia de estrategias socioafectivas, su autoestima como estudiante no parece ser demasiado alta. Al respecto dijo lo siguiente: [(...)] en el otro curso no me sentía incómoda, pero ahora es distinto, antes éramos pocos y yo hablaba. Ahora el grupo es más grande y todos hablan mucho mejor que yo. Por ahí yo hablo, pero me pongo nerviosa, me trabo y no puedo seguir, punto[(...)]. Esto último se puede relacionar con el bajo promedio que obtuvo en el uso de estrategias que hacen al manejo de sus emociones. Llegando al final de la entrevista, la participante C deja ver su falta de entusiasmo con respecto al estudio, y comenta: [(...)] esta es mi segunda carrera [(...)] yo empecé a estudiar para ser bioquímica pero era mucho [(...)] muy difícil, entonces empecé inglés. Inglés también me cuesta y no entiendo por qué si desde chiquita estudié con profesora particular y me daba mucha gramática y material de escucha. Creo que por eso me cuesta tanto escribir y hablar. Allá en Taiwán chicos de mi edad (23 años) ya están recibidos y trabajando. Me di cuenta de que acá el sistema de educación es más tranquilo. Igual, estoy haciendo unas materias acá porque quiero estudiar traductorado, sucede que es muy caro, entonces, me conviene hacer materias acá y después pedir equivalencias [(...)]. Al mencionar a la participante C por primera vez, previo al análisis del cuestionario SILL, se hizo referencia a su perfil bajo como estudiante, su falta de iniciativa para participar, y también se destacó su rendimiento escolar estándar. Estos datos se corroboran con la información obtenida de la entrevista, donde se puede ver que, al menos al momento de recoger los datos, no está motivada en sus estudios. Tal vez, ésta sea la razón por la cual su media general obtuvo un valor intermedio.

Conclusión

Este estudio de caso es de características exploratorias, y por tanto, no pretende realizar generalizaciones de ningún tipo. Dadas sus características exploratorias permite ser replicado en otros contextos y con otros participantes. A pesar de contar con un escaso número de participantes, ha resultado ser de gran utilidad para nosotros, docentes investigadores, porque nos permitió, entre otras cosas, identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los tres participantes, comprender cómo abordan el aprendizaje de una LE y reflexionar sobre sus diferencias individuales, a la luz de la literatura investigada, con el fin de apreciar la diversidad y comprender el valor de la pluralidad en el aprendizaje, y así enriquecer las prácticas de enseñanza.

Los tres casos presentados en este trabajo han reforzado nuestra creencia acerca de la importancia que tiene el *conocer* a los propios alumnos. Aquellos docentes que conocen las debilidades y fortalezas de sus alumnos están mejor equipados para ayudarlos y guiarlos durante todo el proceso de aprendizaje. Este conocimiento, a su vez, enaltece la propia práctica docente. Tanto el cuestionario SILL como las entrevistas semi-estructuradas han revelado interesante información que permite comprender mejor cómo estos tres alumnos realizan la tarea de aprender una LE. Más allá de que dos de ellos tienen un muy buen desempeño como alumnos, creemos que los tres bien podrían beneficiarse al recibir instrucción explícita acerca de las estrategias de aprendizaje de una LE. En el caso del participante A, ahora que conocemos su timidez, podríamos estimularlo para realizar actividades en cooperación con otros compañeros, por ejemplo. También, sabemos que su ansiedad se representa como un obstáculo para el aprendizaje de una LE, por lo tanto se le podría instruir en el manejo de técnicas de pensamiento positivo con el objetivo de reducir su intensidad. Tal como fuera expresado anteriormente, los resultados obtenidos por la participante B, en cierto punto, sorprendieron a los docentes investigadores, ya que no coincidieron con la visión que ambos tenían sobre ella. En este punto resulta necesario hacer referencia a lo que expresa Olmo (2005:16) acerca de los estereotipos¹ con el propósito de evitar una posible confusión al respecto:

Estereotipar consiste en simplificar, en asociar un conjunto simple de ideas sencillas, generalmente adquiridas de otro, a una categoría. Cuando hablamos de estereotipos, normalmente, aunque no siempre, nos estamos refiriendo a categorías de seres humanos... Los estereotipos se tratan de un conjunto de ideas y se suelen atribuir a grupos de personas. Los estereotipos no tienen por qué ser siempre negativos, puede tratarse de ideas neutras o de valoraciones positivas.

En efecto, al comenzar a conocer a la participante B tuvimos la impresión de que, como consecuencia de gustarle tanto socializar, disfrutaría de estudiar y aprender con otros. Sin embargo, el resultado del SILL y la entrevista posterior reforzaron los valores bajos obtenidos en este sentido. También fueron bajos los resultados alcanzados en el uso de estrategias que tienen que ver con recordar más efectivamente y esto también nos llamó la atención considerando que los estudiantes chinos son instruidos desde pequeños en la práctica de la memorización, nada hizo pensar que los valores marcarían un uso tan escaso al respecto. Sucede que se construyen redes de representaciones y sentidos acerca de lo diferente y la diversidad en distintos contextos, pues sería entonces saludable que al

¹ Es importante recordar que estereotipar no es más que generalizar. Este mecanismo es empleado para simplificar el mundo y direccionar la atención hacia información relevante (Cañadas, Rodríguez-Bailón, Milliken y Lupiáez, 2003). Como se dijo anteriormente, los estereotipos no tienen por qué ser siempre negativos, y pueden ser más o menos veraces. Existe una estrecha relación entre los estereotipos y los prejuicios. Los prejuicios provienen de los estereotipos y son la actitud que se adopta en base a los estereotipos (Crandall, Bahns, Warner y Schaller, 2011). Los prejuicios son una actitud y como tal están conformados por sentimientos, predisposiciones y creencias. Los estereotipos son las creencias que tenemos sobre un grupo, y los prejuicios son las actitudes, en la mayoría de los casos negativas, que se adoptan hacia ese grupo social debido a los estereotipos (Funk y Todorov, 2013).

enseñar estas estrategias se las pensara como estrategias para la diversidad, necesarias en cualquier modelo de educación, también en el multicultural y en contextos plurilingües. Por último, sorprende la participante C, presentada como alumna de rendimiento estándar, porque, en medio de la entrevista, confiesa su falta de entusiasmo con la carrera de estudios elegida. ¿Y si su falta de motivación fuera generada por el desconocimiento de estrategias de aprendizaje efectivas y conducentes a un aprendizaje significativo? Bien se sabe que no es suficiente estar informado sobre la existencia de dichas estrategias, sino que hay que saber cómo utilizarlas y cuáles ofrecen mejores resultado dependiendo de cada situación. Todo lo expuesto lleva a concluir que sería interesante evaluar la factibilidad de instruir a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje, esto les permitiría ser más independientes del instructor y autorregular su propio aprendizaje para hacerlo más efectivo, más significativo.

A modo de cierre, O'Malley y Chamot (1994:7), en su libro *Cognitive Academic Learning Approach* (CALLA), aseveran que "...nuestro enfoque nos ha convencido de que la mayoría de los alumnos pueden beneficiarse al recibir instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje." Numerosos investigadores en el área de instrucción sobre el uso de estrategias de aprendizaje coinciden en que los alumnos se verían beneficiados al recibir asistencia al respecto, y sostienen, además, que la instrucción en el uso de estrategias es más efectiva cuando se presenta de modo explícito y está integrada al curriculum de la L2 o LE que se pretende enseñar (Ferreiro 2004; Chamot, 2008; Cohen, 2011,; Griffiths y Oxford 2014; Oxford, Rubin, Chamot, Schramm, Lavine, Gunning y Nel, 2014; Panzachi y Luchini, 2015).

Referencias bibliográficas

- Bin, Z. y Luchini, P. (2016). Towards improvements in Chinese students' oral communication skills: A cooperative action research project. *Asia EFL Journal (Teaching Articles)*, 92, 51-84. Recuperado de: <http://asian-efl-journal.com/9515/teaching-articles/2016/04/volume-92-may-2016-teaching-article/>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language teaching and learning* (4th ed.). White Plains, NY: Longman
- Cañadas, E., Rodríguez-Bailón, R., Milliken, B. y Lupiáez, J. (2003). Social categories as a context for the allocation of attentional control. *Journal of Experimental Psychology*, 142 (3), 934–943.
- Chamot, A. (2008). Strategy Instruction and good language learners. En Griffiths, C. (Eds.), *Lessons from good language learners* (pp. 266-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. U. (1987). The Learning strategies of ESL students. En Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 71-84). Prentice Hall: Englewood Cliffs NJ.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd Ed.). Essex, UK: Longman.
- Coles, M.J. y Robinson, W. D. (1991). *Teaching Thinking, a Survey of programmes in Education*. London: Bristol Classical Press.
- Crandall, C., Bahns, A., Warner, R. y Schaller, M. (2011). Stereotypes as justifications of prejudice. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 37 (11), 1488-98.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ferreiro, G. (2004). Language Learning Strategies: A Case Study. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 12 (3), 23-41.
- Funk, F. y Todorov, A. (2013). Criminal stereotypes in the courtroom: Facial tattoos affect guilt and punishment differently. *Psychology, Public Policy and Law*, 19 (4), 466-478.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. En *cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62. Disponible en: www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/download/32999/30233
- Griffiths, C. y Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gunning, P. y Oxford, R. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System*, 43, 82-100.
- Kennedy, P. (2010). Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (5), 430-445.
- Li, X. (2004). An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies. *Asian EFL Journal*, 7 (4), 109-110. Recuperado de: http://www.asian-efl-journal.com/xiuping_11-05_thesis.pdf
- Luchini, P. (2005). Cooperative action research: A developmental project at Shanghai Normal University, China. *Korea TESOL Journal*, 7 (1), 49-74. Recuperado de: <http://www.kotesol.org/files/u26/KTJ7.pdf>
- Ma, R. y Oxford, R. (2014). A diary focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 1-13.
- Nation, P. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. y M. Mc.Carthy (Eds.). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI, Revista de Educación*, 7, 13-23.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1994). *The CALLA Handbook*. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, 17, 235-47.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 359-366). Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, Essex, UK: Pearson Longman.
- Oxford, R. y Ehrman, M. (1993). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R., Rubin, J., Chamot, A., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P. y Nel, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30-49.
- Panzachi, D. A. y Luchini, P. (2015). On Becoming a Good English Language Learner: An Exploratory Case Study. *HOW* (Asociación Colombiana de Profesores de Inglés, ASOCOPI), 22 (1), 26-41.

- Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: theoretical assumptions, research history and typology*. En Wenden, A. y J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Arnold.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (ed.). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-27). New York: Macmillan.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful learner: insights and prescriptions from L2 learners. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*, Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

APÉNDICES

Apéndice A: Strategy Inventory for Language Learning (SILL) by Rebecca Oxford, (1990)

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the separate Worksheet (page 4), write the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells How True of you the statement is.

1 = Never or almost never true of me

2 = Usually not true of me

3 = Somewhat true of me

4 = Usually true of me

5 = Always or almost always true of me

CILMiC

CONGRESO INTERNACIONAL
DE LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the separate Worksheet. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. Remember, answer 1, 2, 3, 4, or 5 (as described above).

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.

5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

WORKSHEET FOR ANSWERS Write your response (1, 2, 3, 4, or 5) in the spaces below.

Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F	whole SILL		
1.) _____	10.) _____	24.) _____	30.) _____	39.) _____	45.) _____	SUM	Part	A _____
2.) _____	11.) _____	25.) _____	31.) _____	40.) _____	46.) _____	SUM	Part	B _____
3.) _____	12.) _____	26.) _____	32.) _____	41.) _____	47.) _____	SUM	Part	C _____
4.) _____	13.) _____	27.) _____	33.) _____	42.) _____	48.) _____	SUM	Part	D _____
5.) _____	14.) _____	28.) _____	34.) _____	43.) _____	49.) _____	SUM	Part	E _____
6.) _____	15.) _____	29.) _____	35.) _____	44.) _____	50.) _____	SUM	Part	F _____
7.) _____	16.) _____		36.) _____					
8.) _____	17.) _____		37.) _____					
9.) _____	18.) _____		38.) _____					
	19.) _____							
	20.) _____							
	21.) _____							
	22.) _____							
	23.) _____							

SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____
%9= _____	%14= _____	%6= _____	%9= _____	%6= _____	%6= _____	%50= _____

(Overall Average)

In the above spaces, add the total of your responses in each column and divide by the number of your answers. This process will tell you your average for each part of the SILL and your Overall Average. Write your averages below:

Part	Strategies Covered	Your Average on this part
A. Remembering more effectively		_____
B. Using all your mental processes		_____
C. Compensating for missing knowledge		_____
D. Organizing and evaluating your learning		_____
E. Managing your emotions		_____
F. Learning with others		_____
YOUR OVERALL AVERAGE		_____

If you Graph your Score, you will see visually, how much potential you have remaining for learning English and you can see what strategies might be more fruitful for your learning endeavors. An area where you have a high average, for instance, you don't need new study methods; but an area where you have low averages, new study methods may benefit you a lot. If you have questions about this test, learning methods, or your scores and their interpretations, please stop by my office for a chat.

Key to Understanding your Averages Here

High	Always or almost always used	4.5 to 5.0
	Usually used	3.5 to 4.4
Medium	Sometimes used	2.5 to 3.4
Low	Generally not used	1.5 to 2.4
	Never or almost never used	1.0 to 1.4

Graph Your Averages Here

5.0-
4.5-
4.0-

- 3.5-
- 3.0-
- 2.5-
- 2.0-
- 1.5-
- 1.0-

A	B	C	D	E	F
Remembering more effectively	Using all your mental processes	Compensating for missing knowledge	Organizing and evaluating your learning	Managing your emotions	Learning with others

What these averages mean to you

The overall average tells how often you use strategies for learning English. Each part of the SILL represents a group of learning strategies. The averages for each part of the SILL show which groups of strategies you use the most for learning English.

The best use of strategies depends on your age, personality, and purpose for learning. If you have a very low average on one or more parts of the SILL, there may be some new strategies in these groups that you might want to use. Ask your teacher about these.

Source: Rebecca L. Oxford. 1990. *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Apéndice B: Estrategias de Aprendizaje en el aula (adaptado de O'Malley y Chamot, 1994)

METACOGNITIVE STRATEGIES		
Strategy name	Strategy description	Strategy definition
Planning		
Advance organization	Preview-skim- gist	Previewing the main ideas and concepts of a text; identifying the organizing principle.
Organizational planning	Plan what to do	Planning how to accomplish the learning task; planning the parts and sequence of ideas to express.
Selective attention	Listen or read selectively- scan- find specific information	Attending to key words, phrases, ideas, linguistic markers, types of information
Self-management	Plan when, where and how to study	Seeking or arranging the conditions that help one learn
Monitoring		
Monitoring comprehension	Think while listening- think while reading	Checking one's comprehension during the listening or reading.
Monitoring production	Think while speaking- think while writing	Checking one's oral or written production while it is taking place.
Evaluating		
Self-assessment	Check back- keep a learning	Judging how well one has

	log- reflect on what you learned	accomplished a learning task.
COGNITIVE STRATEGIES		
Strategy name	Strategy description	Strategy definition
Resourcing	Use reference materials	Using reference materials such as dictionaries, encyclopedias, or textbooks.
Grouping	Classify - construct graphic organizers	Classifying words, terminology, quantities, or concepts according to their attributes.
Note-taking	Take notes or idea maps, T-lists, etc.	Write down key words and concepts in abbreviated verbal, graphic, or numerical form.
Elaboration of prior knowledge	Use what you know- use background knowledge-make analogies.	Relating new to known information and making personal associations.
Summarizing	Say or write the main idea	Making a mental, oral or written summary of information gained from listening or reading.
Deduction/induction	Use a rule/make a rule	Applying or figuring out rules to understand a concept or complete a learning task.
Imagery	Visualize- make a picture	Using mental or real pictures to learn new information or solve a problem.
Auditory representation	Use your mental tape recorder- hear it again	Replaying mentally a word, phrase, or piece of information.
Making inferences	Use context clues-guess from context-predict	Using information in the text to guess meaning of new items or predict upcoming information.
SOCIAL / AFFECTIVE STRATEGIES		
Strategy name	Strategy description	Strategy definition
Questioning for clarification	Ask questions	Getting additional explanation or verification from a teacher or other expert.
Cooperation	Cooperate-work with classmates-coach each other	Working with peers to complete a task, pool information, solve a problem, get feedback.
Self-talk	Think positive!	Reducing anxiety by improving one's sense of competence.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN *HABITUS* AUTOTRADUCTOR EN *LANGUAGE DUEL/DUELO DEL LENGUAJE* DE ROSARIO FERRÉ

Ferrero, Sabrina
Facultad de Humanidades, UNLP
La Plata, Argentina
Facultad de Lenguas, UNCo
General Roca, Argentina
ferrero.sabrina.s@gmail.com

Resumen

Esta comunicación forma parte de una investigación mayor que aborda la obra literaria de la autora portorriqueña Rosario Ferré con el doble objetivo de delimitar su rol como escritora de minorías y de conocer en profundidad su trabajo en el ámbito de la autotraducción. Ferré fue una prolífera poetisa, cuentista, novelista, ensayista y también editora. Se destacó además por haber producido obras originales en español y en inglés, algunas de las cuales también tradujo, tanto del español como del inglés. El presente trabajo pretende continuar un trabajo anterior en el que se abordó el poemario bilingüe *Language Duel/ Duelo del lenguaje* (2002) con el propósito de dar cuenta de la construcción del *ethos traductor* (Spoturno, 2013). Los resultados de este trabajo hicieron surgir nuevos interrogantes en torno a lo que Pierre Bourdieu denomina *habitus* ([1983] 2002) y que Daniel Simeoni (1998) retoma en el ámbito de la traducción. Él es el primero en intentar delimitar la categoría de *habitus traductor* para dar cuenta de las decisiones que toma el traductor, el estilo característico de los traductores, y las fuerzas internas y externas que dan forma a dicho estilo y a las habilidades propias de ese traductor. El caso de Rosario Ferré, sin embargo, merece una mirada nueva y diferente, porque ya no se trata de una traductora sino de una autotraductora, lo que Helena Tanqueiro denomina un traductor privilegiado, entre otros motivos “por su condición de lector, un modelo que nunca malinterpretará al autor” (1999: 26). En este sentido, este trabajo intentará comenzar a delimitar un *habitus* autotraductor a partir del estudio de la obra de Rosario Ferré y, tal como propone Rakefet Sela-Sheffy (2014), complementando el concepto de *habitus* con aportes de la microsociología, con el objetivo de no limitarse a un contexto social en sentido amplio sino incluir la perspectiva del individuo.

Palabras clave: literatura menor, Rosario Ferré, autotraducción, *ethos* traductor, *habitus* traductor

Introducción

Quien aborde el estudio de la obra literaria de la autora portorriqueña Rosario Ferré notará de inmediato la imposibilidad de un análisis unidimensional. Por un lado, Ferré se inscribe en lo que Deleuze y Guattari denominan *literatura menor*, es decir, “la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor” ([1975] 1990: 28). En efecto, esta autora recurre a la lengua inglesa para expresar aquello que le ha sido dado como legado cultural en español, su lengua materna. A pesar de que el inglés le fue impuesto, la autora supo apropiarse de él y sacar provecho de ello. Sin embargo, Ferré no se ha limitado a escribir en inglés. Por el contrario, muchas de sus obras *surgen* en español. La relación que la autora establece con el inglés y con el español es de contacto permanente. Eso resulta de gran interés, especialmente, porque Ferré ha hecho de la autotraducción una práctica habitual a lo largo de su carrera.

Rosario Josefina Ferré Ramírez de Arellano nació el 28 de septiembre de 1938 en Ponce, un pueblo costero ubicado en el sur de Puerto Rico, y murió en San Juan el pasado 18 de

febrero. Si bien pasó la mayor parte de su vida en Puerto Rico, fue escolarizada en instituciones de origen estadounidense y vivió autoexiliada en Washington durante cinco años. Ferré fue una prolifera poetisa, cuentista, novelista, ensayista y también editora. Como editora se destacó por su labor en la revista literaria estudiantil *Zona de Carga y Descarga*. Esta revista, que se publicó en Puerto Rico a principios de la década de los años 70, proporcionó un espacio de escritura para aquellos autores portorriqueños jóvenes excluidos de las revistas consagradas. A partir de sus escritos en esa revista, Ferré promovió cambios en el canon literario patriarcal imperante en Puerto Rico. Desarrolló una literatura feminista que se enfrentó a los grupos de poder y a los mandatos sociales de la época y que la posicionó como representante de una nueva literatura portorriqueña y como escritora de minorías (Sancholuz, 2005; Castillo García, 2013).

El estudio específico de su trabajo como autotraductora, y el abordaje particular de su poemario bilingüe *Language Duel/Duelo del Lenguaje* (2002), ha derivado en la formulación de nuevos interrogantes. En un trabajo anterior se buscó analizar la voz poética que surge de las obras originales en contraste con la que se pone de relieve en la autotraducción de esas mismas obras. Con el objetivo de profundizar este análisis, se tomó el concepto de *ethos traductor* como la imagen discursiva que surge del texto traducido (Spoturno, 2013) y que proyecta lo que Schiavi denomina el *traductor implícito* (1996), es decir, el ente regulador de la traducción. Las diferencias que se encontraron entre las opciones seleccionadas por la autora y aquellas seleccionadas por la autotraductora fueron contundentes. A partir de allí, se hizo evidente la necesidad de retomar el estudio de este poemario para indagar específicamente acerca del quehacer autotraductor, es decir, acerca de las prácticas concretas que dan forma al *ethos*.

En el presente trabajo intentaremos reconocer ese quehacer autotraductor a partir de lo que Pierre Bourdieu denomina *habitus* ([1983] 2002). Nos proponemos revisar las diferentes aproximaciones al concepto de *habitus*, tanto desde la sociología como desde los estudios de la traducción. Estas aproximaciones serán complementadas con aportes de la microsociología (Sela-Sheffy, 2014) con el objetivo de ampliar el espectro hacia lo particular y característico de Rosario Ferré. Así, mediante el análisis de las autotraducciones de los poemas y la lectura atenta de entrevistas y ensayos de la misma autora-traductora, se intentará delimitar un *habitus* autotraductor.

Aproximación al concepto de *habitus*

La teoría social bourdiana tiene como ejes centrales tres elementos constituyentes que en conjunto pueden explicar la posición social que ocupa determinado individuo: el *campo*, el *capital* y el *habitus*. Bourdieu explica que “Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas” (1984: 104, citado en Padilla, 2007: 339), es decir, es un espacio social que se define a partir de las interrelaciones que se establecen en él. Por su parte, Marcelo Padilla define el concepto de capital bourdiano como el “conjunto de bienes que se producen, se distribuyen y consumen, se invierten, se pierden” (2007: 342) sin implicar, necesariamente, que dichos bienes fueran únicamente materiales. De hecho, Bourdieu menciona, además del *capital económico*, el *capital social*, el *capital cultural* y el *capital simbólico* (Padilla, 2007).

En cuanto al último de los ejes que sustentan la teoría bourdiana es necesario recordar que el concepto de *habitus* tiene sus raíces en el *hexis* aristotélico. *Habitus* corresponde a la traducción latina de *hexis*, en español, “disposición habitual”. Este concepto para Aristóteles está ligado a la ética e implica diferentes formas de conocimiento o posesiones del alma, que se adquieren por medio del aprendizaje (en un entorno social específico) y que orientan a la acción, es decir, son conocimientos prácticos (Araiza, 2014).

Bourdieu retoma la idea de *habitus* y la reformula para referirse al “sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las

ideologías características de un grupo de agentes” ([1983] 2002: 107). El *habitus* conforma, entonces, prácticas que se sostienen a lo largo del tiempo y que, aunque no se limitan con reglas o leyes, responden a lo que el grupo social en cuestión reconoce como común o apropiado a partir de lo vivido, a partir de su historia. En palabras de Bourdieu:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. ([1980] 1990: 53)

Además de todo esto, el *habitus* se posiciona como mediador entre los hechos objetivos y las características subjetivas del individuo, y tiene una relación clave con el campo: es el *habitus* el que permite que el campo crezca y se desarrolle (Vorderobermier, 2014). Al mismo tiempo, el *habitus* se puede clasificar en, por un lado, el *habitus primario* (condiciones específicas necesarias para pertenecer a un campo determinado, previas a la construcción real de un *habitus*) y, por otro lado, el *habitus específico* (disposiciones que se desarrollan en el ejercicio de las prácticas dentro del campo en cuestión) (Gouanvic, 2014). Así, cada individuo que reúna las características propias necesarias para ingresar a determinado campo desarrollará luego un *habitus específico* cuyas disposiciones estarán determinadas por el campo donde dicho agente se desempeñe y, a su vez, lo posicionarán de una manera determinada dentro de ese campo, tanto en el aspecto social como en el profesional. A continuación, abordaremos el concepto de *habitus* desde la perspectiva de los estudios de traducción.

Aproximación al concepto de *habitus* traductor

Según Daniel Simeoni (1998), aun cuando el campo traductor no existe en sí mismo sino como subcampo de otros más amplios donde el traductor se desempeña, como la literatura, la justicia, la medicina, entre otros, es posible hablar de un *habitus traductor* (en el sentido de *habitus específico*). Este *habitus* recoge aquellas prácticas que caracterizan a los traductores como tales, que surgen a partir de decisiones y se vuelven un estilo característico de los traductores. Simeoni admite que el *habitus* se forma, en parte, a partir de determinadas normas que los traductores siguen, tal como lo establece Toury ([1978] 2006) al hablar de las decisiones que rigen la elección del texto a traducir (*normas preliminares*), la decisión de optar por adaptarse a las reglas estilísticas de la cultura meta o a las de la cultura fuente (*norma inicial*) y las decisiones en torno a las opciones específicas disponibles durante el proceso concreto de traducción (*normas operacionales*). Sin embargo, esas normas responden, a su vez, al mismo *habitus traductor*. En palabras de Simeoni:

Está claro que hay servidumbre en la tarea del traductor (por estar supeditada a normas), pero esta servidumbre no es pasiva. Sin buscarlo, toma la forma de servidumbre voluntaria al ser parte natural de la costumbre y el orden. [...] Nuestras trayectorias en el espacio o los espacios sociales en donde nos encontramos activos se guían por modelos que intentamos emular, de manera más o menos exitosa, más o menos consciente. Sin este impulso o libido social por la emulación, las normas perderían gran parte de su fuerza (1998: 23).¹

Es entonces a partir de la costumbre, de las prácticas que se repiten a lo largo de la historia, que esas normas se legitiman.

El *habitus primario* de un traductor, de acuerdo con Jean-Marc Gouanvic (2014), puede resumirse en la necesidad más que evidente de tener un conocimiento acabado de una segunda lengua. Ya sea que dicha lengua se aprenda en institutos, en escuelas o a partir del

¹ La traducción me pertenece.

contacto directo con hablantes nativos, está claro que un traductor debe, antes de ser traductor, ser bilingüe. El *habitus específico*, dice Gouanvic, se desarrolla a partir de la formación en universidades o institutos de nivel superior y de la práctica traductora.

A las diferentes apreciaciones sobre el *habitus traductor* y las diferentes discusiones en torno a ese concepto, Rakefet Sela-Sheffy (2014) añade una nueva arista: las estrategias individuales que pone en juego cada agente (en este caso, cada traductor). Sela-Sheffy considera que para analizar el *habitus traductor* (o cualquier otro) no es suficiente con explorar las tendencias grupales en determinado campo. Tampoco resulta completamente esclarecedor contraponer dichas tendencias (más objetivas) con las características (más subjetivas) de los agentes en particular. Solo se podrá determinar la construcción de un *habitus* si a lo antedicho se le añade el análisis de las estrategias que cada traductor pone en juego con el objetivo de mantener su status dentro del *campo* y su autoestima, ambos elementos constituyentes de su identidad. Es por esto que, de acuerdo con Sela-Sheffy, resultan de vital importancia para la construcción del *habitus* las motivaciones individuales de cada traductor y la imagen que cada uno de ellos tiene de sí mismo.

Language Duel/Duelo del Lenguaje y la autotraducción de Rosario Ferré

La publicación en la que se editan por primera vez los poemas de *Language Duel. Duelo del lenguaje* también incluye la reedición de dos poemarios, *Fábulas de la garza desangrada* y *Las dos Venecias*, que ya habían sido publicados por la editorial mexicana Joaquín Mortiz en 1982 y 1992, respectivamente. En esta nueva publicación, Ferré añade traducciones al inglés de estos poemas publicados primeramente en español, traducciones que, según se indica, en su gran mayoría fueron hechas en colaboración con el traductor Alan West.

Los 31 poemas nuevos de *Language Duel/Duelo del Lenguaje*, sin embargo, ven la luz directamente en una versión bilingüe y están acompañados de una nota previa: “Translated from the Spanish by Rosario Ferré” (2002: 1). Así, se establece claramente que los poemas originales están escritos en español, y que la única responsable de su traducción al inglés es la propia autora.

Cabe, en esta instancia, intentar definir el concepto de autotraducción. Según postula Grutman, “El término ‘autotraducción’ puede hacer referencia tanto al acto de traducir la propia obra en otra lengua como al resultado de dicha actividad” (Grutman 1998: 257). Para Grutman, entonces, no existen características especiales que, a priori, distingan el rol del autotraductor o lo diferencien del de cualquier otro traductor. Helena Tanqueiro, sin embargo, considera que un autotraductor es un traductor privilegiado, entre otros motivos, “por su condición de lector modelo que nunca malinterpretará al autor” (Tanqueiro 1999: 26). Además, Tanqueiro sitúa en una posición especial a aquellos que escriben en una lengua minoritaria y se autotraducen a una lengua mayoritaria. En palabras de Tanqueiro: “A pesar de ser este caso bastante común, hay que considerarlo como un caso especial de la autotraducción, puesto que los autores no sólo son bilingües, sino también biculturales, en el sentido de estar plenamente inmersos en ambas culturas” (Tanqueiro 1999: 23). Si bien Rosario Ferré no escribe en una lengua minoritaria, resulta válido enmarcarla en esta categoría de autotraductor especial porque, a pesar de que la lengua española es una lengua mayoritaria, la lengua inglesa tiene, claramente, una mayor difusión, ya que sigue siendo la lengua de acceso al mundo editorial internacional. Además, por estar en constante movimiento entre Estados Unidos y Puerto Rico, está claro que Ferré es una autotraductora bicultural.

Para analizar, entonces, la construcción del *habitus autotraductor* de Rosario Ferré en la obra *Language Duel/Duelo del Lenguaje*, y a partir de la consideración específica del carácter bicultural de Ferré, creemos que no basta con abordar las marcas específicas que ha dejado en la traducción de los poemas. Si bien dichas marcas reflejan un patrón de prácticas autotraductorales que surgen en el campo específico de la literatura de minorías, será necesario también tener en consideración aquello que hace a la identidad de Ferré como autotraductora-individuo. Siguiendo a Sela-Sheffy, entonces, sumaremos al análisis la

imagen que Ferré tiene de sí misma como autotraductora y las razones que la han llevado a autotraducirse. Para ello, además de referirnos a los poemas traducidos, recogeremos las mismas palabras de Ferré a partir de determinados ensayos y entrevistas que permitan abordar esos aspectos centrales de su identidad autotraductora.

Huellas de un *habitus* autotraductor en las palabras de Rosario Ferré

Como dijimos, el poemario que nos convoca fue publicado originalmente en una versión bilingüe, donde cada poema del español cuenta con su autotraducción al inglés. Resulta llamativo, pues, al comenzar a leer los poemas, notar que la traducción se presenta antes que el poema original. Esto parece darles igual jerarquía a las dos versiones, poner a ambas en calidad de originales. Sucede que Ferré no solo escribe obras originales en español para traducirse al inglés, sino que, además, escribe en inglés para luego traducirse al español. Ferré va y viene entre el español y el inglés, sin adoptar una lengua como definitiva. Esto se evidencia también, por ejemplo, en el hecho de que los borradores de las novelas *The House on the Lagoon* y *Eccentric Neighborhoods*, obras originalmente publicadas en inglés, fueran redactados primeramente en español:

Debo decir que, tanto *The House on the Lagoon* como *Eccentric Neighborhoods*, los escribí en español primero. Tenía un borrador en español de los dos libros, que no publiqué nunca, guardado en una carpeta en mi casa. *Vecindarios Excéntricos* salió primero en inglés pero yo tenía la versión en español hecha ya, estructurada y completita. De hecho, parte había salido en prensa. Lo que pasó es que al terminar la versión en inglés y trabajarla de nuevo se me expandió. (Castillo García, 2005: 242)

Con estas palabras, Ferré no solo afirma encontrarse en un proceso circular que la lleva de una lengua a otra y de regreso a la lengua primera, sino que también admite que cada encuentro entre las lenguas implica una revisión de lo ya escrito. En términos de lo que Gounavie reconfigura como *habitus primario* del traductor, esta autotraductora (al igual que todas las que se desarrollan en el campo de la literatura de minorías) debe ir más allá del bilingüismo y cumplir con la condición de ser, como dice Tanqueiro, bicultural. Las culturas portorriqueña y estadounidense atraviesan a la autora-traductora, quien ha vivido en un continuo vaivén entre Puerto Rico y Estados Unidos y se considera “[...] lejos de ambas orillas, dando brazadas tanto femeninas como masculinas, escribiendo tanto en inglés como en español [...]” (Ferré, 1990: 81).

En relación con este aspecto bicultural característico de Ferré como autotraductora, vale preguntarse, como propone Sela-Sheffy, cuáles fueron los motivos que hicieron de esta autora una autotraductora. Al hablar sobre su decisión de autotraducirse al inglés y, luego, escribir obras originales en esa lengua, Ferré explica: “El inglés es el lenguaje de acceso a la industria de las publicaciones. Creía que, de este modo, la distribución sería mucho mayor y sería posible abrir una brecha, para que mis libros se conocieran fuera, más y mejor” (Castillo García, 2005: 243).

Este motivo, si bien claro y contundente, no parece ser la única razón por la cual los autotraductores emprenden la tarea de traducir sus propias obras. Además de las razones comerciales o económicas a las que hace referencia Rosario Ferré, Simona Anselmi (2012) reconoce al menos tres motivos más que pueden llevar a un autor a la autotraducción: motivos editoriales (el autor se autotraduce porque no queda satisfecho con la traducción llevada a cabo por otros traductores o porque no confía en ellos), motivos poéticos (el autor ve en la traducción de su propia obra un proceso creativo que resulta necesario para su desarrollo como escritor, lo que sucede especialmente con autores bilingües) y motivos ideológicos (el país de origen del autor tiene más de una lengua oficial, lenguas que se encuentran en una relación de poder asimétrica, como sucede con las culturas minoritarias —donde el autor se traduce a lenguas mayoritarias para llegar a un público mayor— o los países que fueron colonias —donde el autor decide adoptar la lengua dominante para colocar a su cultura en el mapa literario internacional—).

Al reconocer a Rosario Ferré como escritora de minorías, resulta ineludible pensar que existen motivos por los que esta autora se autotraduce que trascienden el aspecto comercial. En su ensayo “Ofelia a la deriva en las aguas de la memoria” (1990), Ferré reflexiona acerca de su compromiso social con los hijos de inmigrantes portorriqueños que nacen en Estados Unidos y se niegan a aprender a hablar español. La autora se propone contrarrestar esta situación acercándoles obras escritas en inglés, pero arraigadas a la cultura portorriqueña:

La traducción de obras literarias puertorriqueñas cobra, para todos ellos [...], una importancia fundamental. Al verse obligados a adaptarse para sobrevivir, los hijos de padres puertorriqueños a menudo se niegan a aprender el español, y crecen sin la posibilidad de llegar a conocer la literatura y la historia de su patria. Este suicidio cultural constituye una pérdida trágica, ya que, al perder el lenguaje, se pierde también el camino que permite entrar a mundos profundamente enriquecedores. La traducción puede ser una solución parcial a esta situación. (Ferré 1990: 80)

Si bien, en términos de Anselmi, los motivos ideológicos parecen primar, en una entrevista a la *Centro Journal*, la autora explica que la primera vez que tradujo algo de su propia autoría fue luego de que se publicase una primera versión de *La Muñeca Menor* (1979) en inglés, que fue traducida por Gregory Rabassa en 1980 y llevó el nombre de *The Youngest Doll* (1980). Ferré admite haber realizado modificaciones a la traducción “pues me parecía que ciertas palabras no cubrían el sonido del lenguaje ni el sentido del cuento” (Castillo García 2005: 238). A partir de entonces, Ferré se encargó personalmente de la traducción de sus obras, algunas veces en colaboración con otros traductores (como sucedió con *The Youngest Doll* de 1988, traducción de Rosario Ferré y Diana Vélez) y otras muchas veces, en soledad.

A partir de todo lo expuesto hasta ahora, podemos asegurar que todas esas motivaciones que postula Anselmi y que pueden llevar a la autotraducción se cumplen en el caso de la autotraductora que nos convoca.

Resulta de gran interés también revisar la percepción que tiene Ferré de su propio rol como autotraductora. Nuevamente en “Ofelia a la deriva en las aguas de la memoria” Ferré afirma:

Traducir la propia obra, por otra parte, es una actividad inquietante. Puede ser diabólica y obsesiva: es uno de los pocos momentos en que uno puede ser deshonesto y no sentirse culpable por ello; casi como si le ofrecieran a uno una segunda oportunidad para corregir los errores del pasado y vivir de manera distinta. [...] La tradición popular ha identificado la traducción con la traición durante mucho tiempo: *Traduttore-traditore*, afirman los italianos [...] Pero cuando se trata de la propia obra, la traición-traducción resulta imprescindible para mejorar el original. Esta provoca un sentimiento de euforia en el escritor, que se siente como si se estuviese hundiendo en el pecado, sin tener que pagar las consecuencias. (1990: 79)

Para la autotraductora, entonces, traducir un texto propio implica tener la libertad de serse infiel a sí misma, con su permiso, claro está. De hecho, esta libertad para Ferré no constituye una opción; es obligación del autotraductor traicionar el texto original, cambiar todo aquello que debe ser cambiado, recrear el texto en una versión nueva y mejorada. En una entrevista con Donna Perry, Ferré hace referencia específica a esos cambios. Cuando la entrevistadora le pregunta si los cambios se deben al proceso traductor en sí mismo o a la perspectiva que se adopta en una lengua u otra, Ferré responde:

It has to do with changes in the mind, perhaps, and with changes in feeling. Language has a lot to do with feeling, and you can't talk about certain things in the same way, when you talk in a different language. Also, you're writing for a different audience (Perry, 1993: 101, citada en Castillo García, 2013: 105).

Los cambios surgen desde y por la lengua que esté en juego en el texto a autotraducir. Los cambios, además, parecen no tener limitaciones para la autotraductora, ya que es ella quien mejor conoce la intención del autor. Así, la autotraducción puede surgir como una nueva

versión, una versión que contempla la perspectiva de otra lengua y las expectativas de un público diferente.

A continuación, nos concentraremos en algunos ejemplos tomados del poemario *Language Duel/Duelo del Lenguaje* con el objetivo de reconocer prácticas que caractericen el accionar de Rosario Ferré como autotraductora de dichos poemas.

Huellas de un *habitus* autotraductor en *Language Duel/Duelo del Lenguaje*

La lectura atenta de los poemas de *Language Duel/Duelo del Lenguaje* permite detectar determinadas características específicas que se repiten a lo largo de la obra traducida. Estos rasgos recurrentes, que desvían el texto autotraducido de su original, parecen ser el resultado de prácticas estratégicas que constituyen parte del quehacer autotraductor de Rosario Ferré. Por medio de los algunos ejemplos seleccionados intentaremos ilustrar el funcionamiento de estas prácticas con el objetivo de reconocer, como dijimos, un *habitus* autotraductor específico.

Una de las estrategias que pone en juego la autotraductora consiste en ignorar directamente determinados pasajes o determinadas imágenes del texto original. Por ejemplo, en el poema “Pinot noir” leemos: “Como toneles puestos en fila/ aguardamos en la oscuridad/ a que nos madure la sangre./ El mosto que hemos ido acumulando/ llegará un día a su punto” (95).² En el poema autotraducido, por su parte, encontramos “Like vats we stand/ in a dark cellar/ waiting for the must/ that has accumulated in us/ to come to full maturity” (94). Resulta claro que el poema autotraducido no recupera todos los elementos visuales. El poema original remite, a través de la metáfora de los toneles con vino, a una escena de fusilamiento, donde se espera en fila para derramar sangre. En el texto autotraducido, sin embargo, esa metáfora es casi imposible de recurrir porque se ha evitado la inclusión de opciones léxicas claves.

Otra de las estrategias que se repiten en la autotraducción de este poemario es la de expandir determinados pasajes a modo de explicación, agregando información que no está en el texto original. Por ejemplo, en “Ritmo Caribe”, al describir el género musical característico de Puerto Rico, la bomba, la voz poética enuncia “No tiene melodía,/ no conoce protocolos,/ es grosera/ y está desprovista/ de todo refinamiento/ azucarado” (21). “Caribeat”, la autotraducción, reza: “No melody there, no/ sugary niceties/ for the *hacendados* strutting around/ the casino’s polished dance-floor” (20).³ Aquél “refinamiento azucarado” del texto original se desglosa para el lector angloparlante en personas de la alta sociedad que disfrutaban de lujos y lo ostentan; lo que en el poema original se expresa de manera velada, en la autotraducción se explicita sin dejar margen de duda.

La tercera estrategia autotraductora que vale la pena destacar consiste en simplificar lo que en el texto original pudiera resultar de difícil acceso para el lector del texto traducido. Desde elementos demasiado arraigados a la cultura portorriqueña hasta estilos de redacción que pudieran resultar confusos, todo parece pasar por un tamiz facilitador. Un ejemplo claro es el del poema “Aleluya Latino”: “WASP:/ una sola dimensión,/ sin ritmo,/ monocorde,/ siempre en do mayor,/ Protestante y blanco” (57). Este verso, al igual que el resto de los versos del poema, rompe con la estructura esperada y tradicional al omitir por completo el uso de verbos principales. Esa característica es, de hecho, la que lo hace creativo y diferente. En la autotraducción, sin embargo, dicha característica se pierde: “WASP is one dimensional,/ has no rhythm,/ is played by one chord: C Major,/ Protestan and white” (56). Más allá de las connotaciones políticas de este poema en particular, y si nos remitimos únicamente a lo formal, veremos que el lector angloparlante tendrá un problema menos que resolver al momento de leer ya que la autotraductora ha recuperado por él cada uno de los verbos omitidos en el poema original.

² De aquí en adelante, para los ejemplos tomados de *Language Duel/Duelo del Lenguaje* se indicará únicamente el número de página.

³ En todos los ejemplos citados, el énfasis (expresado a través de las marcas tipográficas) le pertenece a la autora-traductora.

La última estrategia que abordaremos requiere, muchas veces, de la puesta en práctica de alguna (o varias) de las estrategias ya mencionadas. Aquí nos referiremos específicamente a un cambio de tono que se puede apreciar en muchas instancias de autotraducción dentro del poemario analizado. Veamos un ejemplo tomado del poema “La marcha de los saguaros”, traducido como “Saguaro Countdown”: “‘Buenos días, Señor’,/ le digo al Conquistador que desciende/ por el Sendero de Santa Fe/ salpicando de sangre con sus botas/ la dorada arena” (37). A partir de un cambio rotundo de perspectiva, en la autotraducción la sangre derramada es reemplazada por muestras de modernidad: “‘*Buenos días, Señor,*’/ I say to the Conquistador who strides/ down the Santa Fe Trail,/ his saddle bag full of modern gadgets/ Sonorans have little use for” (36). De hecho, en muchos otros poemas donde se aborda (de manera directa o velada) la conquista, española primero y estadounidense después, los pasajes donde en el texto original se hace referencia a los aborígenes, a la violencia y a la imposición cultural tienen, en la autotraducción, una versión menos mordaz. El tono incisivo de los poemas originales es reemplazado, en la autotraducción, por uno que parece querer evitar la acusación.

Conclusión

A partir de lo expuesto en el presente análisis podemos afirmar que al estudiar el trabajo de un autotraductor en busca de huellas que den a conocer su *habitus*, resulta necesario tener una perspectiva diferente a la que se tiene cuando se analiza, con el mismo fin, el trabajo de un traductor. Como hemos dicho, el autotraductor cuenta con el privilegio de conocer a la perfección la intención última del autor (Tanqueiro, 1999). Esto le confiere licencias que en un traductor serían imperdonables; el autotraductor puede intervenir el texto a traducir desde un lugar de mayor libertad, sin miedo a ser juzgado infiel. En el caso de la autora-traductora objeto de análisis en este trabajo resulta obligatorio considerar otro elemento distintivo: Rosario Ferré se inscribe en el campo de la *literatura menor*, lo que implica que, además de ser capaz de traducirse por ser bilingüe, cuenta con el conocimiento acabado de las dos culturas que pondrá en contacto por medio de la autotraducción. Este carácter bicultural refuerza en gran medida la noción de un autotraductor libre de hacer con el texto original lo que considere necesario, sin limitaciones.

Esas libertades o licencias que tiene el autotraductor, y que son expresión de su *habitus*, se ponen de manifiesto no solo en la autotraducción como producto sino en los propios dichos de los autotraductores al momento de reflexionar acerca de su rol. Así, las palabras de Ferré, tomadas de entrevistas y ensayos, nos revelan un *habitus autotraductor* que consiste en serle infiel al texto original al punto de recrearlo para adaptarlo a las necesidades o requerimientos de la cultura de llegada, teniendo en cuenta no solo las características de los nuevos lectores sino también las posibilidades que brinda la lengua meta, diferentes a las que brinda la lengua original. Asimismo, el estudio del poemario *Language Duel/Duelo del Lenguaje* permite reconocer determinadas estrategias de autotraducción que constituyen prácticas que estructuran prácticas futuras y se sustentan en su permanencia en el tiempo (es decir, estrategias que constituyen un *habitus*). Estas prácticas se pueden resumir en omitir o agregar datos según sea necesario o conveniente, explicitar aquello que en el texto original estaba implícito y simplificar estructuras o conceptos de difícil comprensión para el lector angloparlante, todo con el objetivo de facilitar la lectura. Además, los poemas autotraducidos revelan como estrategia un cambio de tono, que deja de ser inquisidor y acusador para volverse, en muchos casos, conciliador.

Si bien este trabajo ha permitido echar luz sobre muchos aspectos en torno al *habitus* autotraductor, resulta evidente que este es simplemente un punto de partida. En trabajos futuros será imperante recoger nuevas obras de Rosario Ferré, así como también estudiar otras autoras de minorías que se autotraduzcan (como es el caso de Esmeralda Santiago, por ejemplo) para delimitar si estas prácticas son, en efecto, parte de un conjunto de prácticas sistematizadas constitutivas de un *habitus* autotraductor específico y diferente al *habitus traductor*.

Referencias bibliográficas

- Anselmi, S. (2012). *On Self-Translation: An Exploration in Self-Translators' Teloi and Strategies*. Milano: LED.
- Araiza, J. M. (2014). La prudencia en Aristóteles: una *héxis praktikè*. *Tópicos, Revista de Filosofía*, (48), 151-174.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Bourdier, P. ([1980] 1990) *The Logic of Practice*. (Richard Nice, trad.) Stanford: Stanford University Press.
- Castillo García, G. S. (2005). Entrevista a Rosario Ferré: In between dos worlds. *Centro Journal*, 17 (2), 233-247.
- Castillo García, G. S. (2013). *Rosario Ferré y la (auto)traducción: (Re)writing en inglés y en español*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Deleuze, G. y Guattari, F. ([1975] 1990). "¿Qué es una literatura menor?". En *Kafka: por una literatura menor* (pp. 28-44). (Jorge Aguilar Mora, trad.) 3a ed. México: Ediciones Era.
- Ferré, R. (2002). *Language Duel/ Duelo del lenguaje*. Nueva York: Vintage Books.
- Ferré, R. (1990). Ofelia a la deriva en las aguas de la memoria. En *El coloquio de las perras* (pp. 67-82). San Juan: Editorial Cultural.
- Gouanvic, J. M. (2014). Is Habitus as Conceived by Pierre Bourdieu Soluble in Translation Studies? En G. M. Vorderobermeier (Ed.). *Remapping Habitus in Translation Studies* (pp. 29-42). Ámsterdam: Editions Rodopi.
- Padilla, M. (2007). Aproximación al aporte de Pierre Bourdieu a la teoría e investigación sociológica. *Confluencia*, 3 (6), 333-351.
- Schiavi, G. (1996). There is Always a Teller in a Tale. *Target*, 8 (1), 1-21.
- Sela-Sheffy, R. (2014). Translators' Identity Work: Introducing Micro-Sociological Theory of Identity to the Discussion of Translators' Habitus. En G. M. Vorderobermeier (Ed.). *Remapping Habitus in Translation Studies* (pp. 43-55). Ámsterdam: Editions Rodopi.
- Simeoni, D. (1998). The Pivotal Status of the Translator's Habitus. *Target*, 10 (1), 1-39.
- Spoturno, M. L. (2013, octubre). *The Voice and Image of the Translator. An Interdisciplinary Study*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Linguistics and Translation Theory: Stakes in a Complex Relationship, Universidad de Lorraine, Nancy, Francia.
- Tanqueiro, H. (1999). Un traductor privilegiado: el autotraductor. *Quaderns. Revista de traducción*, (3), 19-27.
- Toury, G. ([1978] 2006). The Nature and Role of Norms in Translation. En L. Venuti (Ed.). *The Translation Studies Reader* (205-219). 2a. ed. Nueva York y Londres: Routledge.
- Vorderobermeier, G. M. (2014). Introduction: (Translatorial) Habitus – A Concept that Upsets (in Translation Studies)? En G. M. Vorderobermeier (Ed.). *Remapping Habitus in Translation Studies* (pp. 9-26). Ámsterdam: Editions Rodopi.

NOVELA GRÁFICA Y TRADUCCIÓN: ILUSTRAR EL COMPROMISO SOCIAL

García, Luis Javier
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
trad.ljgarcia@gmail.com

Resumen

La novela gráfica nace de la mano de Will Eisner, quien publicó en 1978 una novela ilustrada para adultos llamada *A Contract with God and Other Tenement Stories*. El paso del cómic juvenil a la novela gráfica se consolidó en los años 1980 con personajes tridimensionales y argumentos que iban más allá de las meras aventuras para adentrarse en historias con contenido político, sexual o identitario entre otros. Fue esta década cuando el género comenzó a recibir la atención de la crítica a través de un puñado de novelas como *Maus* (Spiegelman 1980-91), *The Dark Knight Returns* (Miller 1986), o *Watchmen* (Moore 1987). La generación X de los años 90 abrazó la novela gráfica por las protestas sociales que sus argumentos esgrimían, y fueron los jóvenes del milenio, los milenials o Generación Y, con su obsesión con los estímulos visuales los que le prometen permanencia al género de la novela gráfica.

Esta comunicación propone analizar una de las novelas fundacionales del género, *Maus* (Art Spiegelman 1980-91), para reconocer algunas de sus características principales como exponente textual. En primer lugar, se estudiará el carácter disruptivo de la narrativa, manifiesto en tres planos temporales no lineales, el pasado, el presente y el “supra presente” creado por el mismo Spiegelman. En segundo lugar, el carácter oral que detentan los personajes de *Maus*, y que retratan lo intrincado de las variedades lingüísticas del inglés a través de diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas: así, el Vladek (inmigrante polaco residente en Nueva York) habla una variedad del inglés con marcas dialectales teñidas de acento yiddish. Esta característica discursiva de Vladek constituye un elemento identitario del personaje y es crucial para que el lector comprenda que su acento hace a su historia y su ser, y que no se presenta como un habla caprichosa. Analizaré la razón detrás de la decisión de Spiegelman de incluir esta variedad lingüística para representar a su padre (mientras que el resto de los personajes polacos, polacos judíos y alemanes utilizan habla estándar).

La segunda parte de esta comunicación discutirá la traducción que Cruz Rodríguez realizó en 2007 de *Maus* para Random House. La premisa de mi análisis sostiene que Rodríguez no entiende el habla de Vladek como una variedad lingüística sino como una serie de errores sistemáticos o aleatorios típicos de un inmigrante. Al sistematizar la variedad de habla de Vladek en inglés, la compararé con la propuesta de Rodríguez a fin de establecer estrategias positivas y estrategias que merecen quizás mayor revisión. En las conclusiones subrayaré el hecho de que en la construcción de personajes en la novela gráfica la representación de su acento merece especial atención ya que en ella va la identidad misma que el autor desea construir.

Palabras clave: novela gráfica, Holocausto, traducción de oralidad, identidad

Introducción

La novela gráfica surge del cómic que tuvo su auge en los años 1940 y 1950 en Estados Unidos con personajes como el Capitán América, Superman y la Mujer Maravilla: personajes que simbolizaban el patriotismo estadounidense y justificaban la posición de Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. El cómic representaba una manera de

entretenimiento rápido y accesible, de carácter democrático por su naturaleza económica. Sin embargo, académicos como el psiquiatra Fredric J. Wertham (1940), cuestionaron el formato del cómic por su contenido sexual y gráfico y porque promovía un lenguaje vulgar que incitaba a la violencia entre los más jóvenes, los lectores tradicionales de este tipo textual. Así nace la Comics Code Authority, organismo regulado por el gobierno estadounidense, que establecía reglas de censura tales como vestir de manera apropiada a los personajes y respetar a las figuras políticas. Como respuesta a este acto de control oficial sobre el formato del cómic, en los años 1960 y 1970 tomó forma un movimiento *underground* de cómics transgresores que exploraban temas más complejos y arraigados en diversas problemáticas sociales. El autor Will Eisner (1978) menciona el término “novela gráfica” por primera vez en el prólogo de *A Contract with God and Other Tenement Stories*, considerada como el pilar fundacional del género de la novela gráfica. Como explica Eisner en la primera edición de su novela, “Estaba trabajando con un concepto central en el que el formato, la distribución de palabras e imágenes en secuencia, representaba una forma de arte en sí misma. Único, con una estructura y Gestalt propia, este formato trataría temáticas significativas” (Eisner, 1978).¹ En la década de 1980, el género se consolida con tres trabajos que terminan de darle forma a la novela gráfica: *Maus* (Spiegelman 1980-1991), *The Dark Knight Returns* (Miller 1986) y *Watchmen* (Moore 1987). Moore y Miller pusieron en tela de juicio lo que significaba hasta entonces ser súper héroes, a los que representaron de manera más humana y menos heroica, en síntesis, de un modo más tridimensional, cualidad que hasta entonces carecían estos personajes. Además, en sus novelas de ficción criticaron el rol que cumple la sociedad en la creación del criminal y la figura del héroe como símbolo patrio.

La Generación X también cumplió un rol en el interés que se depositó sobre la explosión de imágenes y el estilo lingüístico del formato de novela gráfica. En la actualidad, los jóvenes del milenio se caracterizan por ser un grupo demográfico que consumen lo visual y por eso la novela gráfica se convirtió en un medio ideal ya que hace posible el consumo de imágenes e información al mismo tiempo. Asimismo, varias novelas como *Fun Home* (Bechdel 2006) o *Persépolis* (Satrapi 2000) representan una voz para las minorías y apelan así a una generación que promueve las protestas sociales y la representación de diferentes grupos marginales.

La ganadora del Pulitzer *Maus* (1992) es uno de los exponentes más acabados del género de novela gráfica. Con su formato de cómics desafía a los críticos y lectores a leer sobre un tema tan controvertido como el Holocausto en un medio que, aunque haya ganado tantos seguidores, muchas veces es considerado poco intelectual. En esta autobiografía en dos partes, el autor Art Spiegelman narra la experiencia de su padre en diferentes campos de concentración y, a la vez, reflexiona sobre su vida como escritor y su perspectiva como hijo de sobrevivientes del nazismo.

En *Maus* existen dos características esenciales. Una es la narrativa no lineal en la que se presentan los acontecimientos de una historia de manera disruptiva; es decir, los acontecimientos no siguen un orden cronológico. Parte de la complejidad de la obra yace en los diferentes planos temporales presentes en la novela, que alteran la estructura lineal de la narrativa tradicional. Estos planos temporales funcionan como un recurso que le ayuda a Spiegelman a construir su identidad propia. Otra característica fundamental es la oralidad, y Art Spiegelman la utiliza para construir la identidad de Vladek: un inmigrante de Polonia que se muda a Nueva York tras la Segunda Guerra Mundial y que en su habla despliega una variedad de inglés teñida de estructuras del yiddish. Los errores que comete Vladek – su padre – en inglés son sistemáticos y conforman una variedad utilizada por los inmigrantes polacos que se asentaron en Rego Park, Nueva York. Lo interesante es que el único personaje que se presenta de esta manera es Vladek, mientras que su segunda esposa, por ejemplo, utiliza una variedad estándar de inglés estadounidense. Por esta razón, la oralidad es una característica primordial en mi análisis de *Maus* ya que, a través de ésta, Spiegelman crea una identidad para su padre que lo diferencia del resto de los personajes.

¹ Mi traducción

Esta comunicación pretende analizar en dos partes los planos temporales y la oralidad como características fundamentales de *Maus*. Estudiaré cómo los diferentes planos temporales contribuyen a la narrativa disruptiva de la historia y caracterizan este texto como una novela que utiliza la noción de tiempo como recurso para crear la identidad de Art Spiegelman. Luego analizaré el carácter identitario de la variedad dialectal de Vladek y su traducción al español a cargo de Cruz Rodríguez que dio como resultado la versión hispana de la obra en 2007, unos 20 años después de la publicación del texto fuente.

La narrativa temporal en *Maus*: un puzzle para armar identidades

En *No Time Like The Present: Narrative and Time in Art Spiegelman's Maus*, Erin McGlothlin (2003) discute los diferentes planos temporales presentes en la novela *Maus*. McGlothlin menciona el pasado, que sirve para narrar la experiencia de Vladek en los campos de concentración, y el presente, en el que Art Spiegelman narra la índole de su relación con Vladek. Esta estructura narrativa de pasado y presente refleja la complejidad en la relación entre Art (el personaje alter ego del autor) y Vladek.

Sin embargo, existe un plano temporal aun más complejo y meta crítico denominado por el mismo Spiegelman como el “súper presente” (super present) (citado en McGlothlin, 2003: 185) en el que el autor reflexiona sobre lo que significa para él ser hijo de un sobreviviente del Holocausto y sobre el éxito de su novela. Spiegelman explica cómo surge el tercer plano y los indicadores que utiliza para desarrollarlo en la historia: “Existe el presente en el que Vladek y yo hablamos y el pasado en el que narro su historia. Y de repente tenemos este súper-presente. Y este súper-presente se lleva a cabo a través de ciertas técnicas, por ejemplo, a través del uso de mayúsculas o minúsculas, que aparece sólo algunas veces en el libro.”² (Spiegelman, 2011:178)

El cómic ha reinventado para sí la técnica teatral conocida como “la cuarta pared” que en este género se representa con la irrupción de un personaje ficticio en la narrativa: Art quiebra la estructura secuencial de la historia para reflexionar sobre su papel como hijo de sobrevivientes y dialogar con el lector. En *Maus*, el tercer plano temporal funciona como un recurso retórico para convencer al lector, a través del diálogo que crea Spiegelman, de que su autobiografía es real. Por ejemplo, en el capítulo dos del segundo libro *Maus*, “Aquí comenzaron mis problemas” (162), Spiegelman presenta al lector los tres planos temporales a través de la semiótica de las imágenes y frases.



² Mi traducción

En primer lugar, en el fondo de la primera tirilla, una ventana lleva al lector a un campo de concentración. Sin embargo, Spiegelman está situado en el presente trabajando en su mesa de dibujo y la mesa, a su vez, yace sobre una fosa común de judíos que pasaron por los campos de concentración. Los cuerpos, el campo de concentración y los recuerdos de Spiegelman sobre la muerte de su madre que aparecen en las burbujas de diálogo conforman el tiempo pasado. Spiegelman utiliza la anatomía del ratón para representar al pueblo judío; sin embargo, en esta tirilla es un humano con máscara de ratón. Alrededor de Spiegelman vuelan moscas que recuerdan al autor del pasado de sus padres y los miles de judíos que pasaron por campos de concentración. Esta secuencia de imágenes permite al lector entrar en la psiquis del Art personaje y entender su depresión y el fracaso que siente como artista y como judío. En este plano temporal denominado “súper presente”, todas las identidades de Art colapsan: primero es hijo de sobrevivientes y hermano de Rysio, quien no sobrevivió al Holocausto; además, es judío (aunque en varias ocasiones a través de la novela relata su falta de conocimiento sobre el dogma judío), y, por último, es escritor y artista. En esta tirilla Art hace una meta crítica respecto al éxito comercial de su novela y cómo se vio beneficiado por este éxito sin haber experimentado las atrocidades del Holocausto. Además de estos planos temporales, una burbuja de diálogo que lee “Muy bien, Sr. Spiegelman... ¡Listos para rodar!”(201) remite al personaje a un futuro cercano y anticipa el porvenir de su novela como un producto capitalista. A través de este análisis de los planos temporales en *Maus* deseo establecer que la concepción de tiempo en la novela es fundamental para comprender el pasado, presente y futuro de los personajes, así como también su estado emocional. La concepción de tiempo y su representación en diferentes planos temporales funcionan como un recurso retórico que le permiten al autor entablar un diálogo con el lector y comentar sobre su propia obra y estado emocional. El tiempo en *Maus* tiene un carácter identitario para Art. De esta forma, el lector conoce los contratiempos y problemas que Art enfrenta tanto en el proceso de escritura e ilustración como con en el producto final: Art es una persona que vacila entre la noción de hijo de sobrevivientes del Holocausto, judío y artista.

La oralidad, bandera identitaria

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Los diferentes planos temporales y en especial el “súper presente” conforman el carácter identitario de Art, el personaje. La oralidad, por otro lado, sirve para formar la identidad de Vladek como sobreviviente de los campos de concentración. La oralidad es una de las características principales tanto en los cómics como en las novelas gráficas. A través de esta se construye la identidad de un personaje. En “La traducción infinita. La oralidad como elemento clave en la traducción de obras de teatro”, Badenes y Coisson (2007) explican que los problemas relativos a la oralidad no son de carácter lingüístico, es decir de orden dialectal o ideolectal, sino que funcionan como pilares en la creación de personajes y en la coherencia de éstos (109). En *Maus*, Vladek es un polaco sobreviviente de varios campos de concentración que luego se muda a Regal Park en Nueva York. Todas las instancias en las que Art narra las interacciones con su padre y el pasado de Vladek son de carácter identitario para este personaje. Al comienzo de la novela, el lector conoce a un Vladek joven, aspirante a hombre de negocios, exitoso y enamorado. En el plano temporal presente, sin embargo, el lector conoce a un Vladek cansado, psicossomático, paranoico y malhumorado que se volvió a casar tras la muerte de su esposa con una mujer que no soporta. Por supuesto que los eventos que Vladek experimenta a través de la historia justifican su devenir y su carácter en el presente. Pero es a través de la oralidad de este personaje que el lector conoce sobre su identidad. En la novela, Vladek, a pesar de no ser el único sobreviviente, es el único que es representado en el habla con marcas dialectales del yiddish en su variedad del inglés. Esto sirve como un recurso de extranjerización y distanciamiento del resto de los personajes. Se trata de un recurso de extranjerización porque el personaje es presentado como el “otro” en toda la historia. Con su variante de inglés con características yiddish, Vladek resalta en la historia del resto de personajes como, por ejemplo, los alemanes, que tampoco hablan inglés, pero su lengua es representada de manera estándar. Otro ejemplo es el de la propia madre de

Art o su madrastra, llamada Mala, que también fueron sobrevivientes de campos de concentración, pero, sin embargo, hablan en inglés estándar. La oralidad además sirve como recurso de distanciamiento: Art establece que hay dos voces que coexisten en la historia, la de su padre y la suya. Y ambas voces son representadas a través de la oralidad de manera diferente, lo que afianza la relación compleja entre ambos personajes. El habla de Vladek no es casual. Art no utiliza el recurso de la oralidad, tan característico en los cómics y novela gráfica, para decorar la novela. Art quiere presentar a Vladek como un “otro”, en el plano temporal pasado, que fue perseguido y torturado por los nazis, traicionado por sus camaradas y olvidado por los polacos; un “otro”, en el plano temporal presente, que no encaja con las normas implícitas de etiqueta en la sociedad moderna estadounidense. Vladek vive en el pasado y no comprende por qué existe el desperdicio de la comida y el consumo en masa de indumentaria. A través del habla, el lector conoce a un Vladek que puede hablar el idioma del país al que inmigró, pero que acarrea vestigios de otras lenguas y variedades dialectales que se hacen presente en su habla en inglés. El habla de Vladek comprende una metáfora de los traumas que vivió en los campos de concentración. Todas las estructuras gramaticales que se hacen visible en inglés, como el orden de los adverbios de frecuencia en una oración, representan las experiencias traumáticas del pasado en el presente.

La dilución identitaria en la traducción de *Maus* al español

La novela *Maus* cuenta con al menos cuatro o cinco publicaciones en español a cargo de Eduardo Goligorsky, César Aira y Cruz Rodríguez. En este análisis, estudiaré la segunda edición del libro impreso en Argentina en 2015 y traducida por Cruz Rodríguez en una versión revisada para el Cono Sur según los datos de publicación original, traducción y agradecimientos. Ya he indicado que la variedad dialectal de Vladek lo diferencia del resto de los personajes, en especial del resto de personajes con los que comparte características étnicas y religiosas. He explicado que, a través de la variedad dialectal de Vladek, Art crea una identidad única para su padre y lo presenta como el otro, el extranjero, lo que se condice con el discurso del personaje en la novela como judío que escapa de diferentes territorios polacos durante la persecución nazi y como extranjero en Estado Unidos donde encuentra un lugar seguro para vivir, pero donde su identidad como sobreviviente no se relaciona con el mundo capitalista estadounidense.

Al leer la versión en español del libro, se observa que el habla de Vladek es un tanto diferente. Entiendo que esa diferencia está arraigada en la variedad dialectal de Vladek en inglés; sin embargo, en la traducción Vladek no suena de la misma forma y en momentos parece un personaje de bajo coeficiente intelectual y sin educación. Y tras leer la novela, bien sabemos que Vladek no carece de educación, mucho menos tras la experiencia que vivió durante su juventud y los valores que adquirió durante su cautiverio en diferentes campos de concentración. Además, mientras que en el texto fuente Vladek utiliza una variedad dialectal en inglés, en la traducción de Cruz Rodríguez la variedad de Vladek carece de rasgos dialectales. Entiendo que como traductor la técnica de compensación quizá sea una de las más utilizadas, en especial cuando se trata de trasponer aspectos culturales o de resolver problemas de espacios típicos en el formato de cómics o novela gráfica. Sin embargo, leer la versión en español me genera una inquietud ya que la imagen de Vladek que se tiene tras leer la versión en inglés no se condice con la imagen que se puede tener tras leer la versión en español.

En la primera página del capítulo número uno el traductor hace una nota al final y explica “*Vladek todavía comete errores al hablar inglés, sobre todo en los tiempos verbales y el uso de preposiciones” (13). Si se parte de la premisa que lo que habla Vladek es un inglés con errores que se hacen presentes de manera prominente en el uso de preposiciones y tiempos verbales, quizá la traducción realizada por Cruz Rodríguez resulta en muchas ocasiones efectiva. Pero como lingüista no puedo pasar por alto el hecho de que en inglés Vladek habla una variedad lingüística cuyos “errores” son sistemáticos, no aleatorios. Es decir, lo que Cruz Rodríguez describe como errores son características dialectales sistemáticas que ocurren en

lugares específicos y que siguen una regla en la variedad dialectal de Vladek. Su variedad es en inglés y refleja estructuras gramaticales del polaco, yiddish y hebreo. A continuación, estudiaré las características principales del dialecto de Vladek y la traducción de Cruz Rodríguez.

Versión en inglés	Categoría	Traducción	Comentario
" <u>A</u> wire hanger you give him!" (p. 11)	Orden sintáctico	"¡Y le das una percha de alambre!" (p. 13)	En este caso el traductor resolvió no invertir el orden sintáctico canónico de S V O en español. Una posible solución hubiese sido desplazar el complemento directo hacia la izquierda.
"...I didn't want to become <u>more</u> closer with her, but she really wouldn't let me go"(p 14)	Uso del comparativo	"... Y no quería intimar con ella, pero no me dejaba en paz"	En este caso el traductor también decide pasar por alto esta característica.
"Yes! So It has to be. <u>Always</u> you must eat all <u>what</u> is on your plate" (p.43)	Orden sintáctico del adverbio Conjunción subordinante	"¡Claro! ¡Como tiene que ser! Hay que acabar lo del plato. (p.45)	De nuevo el traductor optó por no hacer visible las características de la variedad dialectal de Vladek. Lo que resulta en una invisibilidad de la voz original del personaje.
"Orbach was a friend <u>from</u> my uncle- he had two beautiful daughters near <u>to</u> my ager." (p.63)	Preposiciones	"Orbach era amigo de mi tío; tenía dos bonitas hijas de más o menos mi edad."	Aquí también el traductor decide omitir el uso de preposiciones característico de la variante dialectal de Vladek. Cabe destacar que este ejemplo es representativo ya que Vladek en su dialecto siempre utiliza la preposición "to" en lugares donde en un inglés estándar no se utilizaría. En este caso, una estructura gramatical del polaco o yiddish se hace visible a través de otra estructura gramatical en inglés.

"(...) I wanted you <u>would</u> climb to the roof- <u>it's</u> a leak in the drain pipe."(p.73)	Tiempo verbal y uso de verbos	"(...) Quería que <u>subirías</u> al tejado: el desagüe pierde."	Cruz Rodríguez decidió utilizar en español el condicional simple del modo indicativo para traducir la estructura del modal "would" más "verbo en forma infinitiva." En el segundo caso el autor vuelve a omitir una característica dialectal.
--	-------------------------------	--	---

Cruz Rodríguez toma estas características dialectales del Vladek como errores gramaticales y traduce esa idea al español. Como resultado, el habla de Vladek en español es representada como un habla que refleja una carencia educativa y un nivel de español de principiante. Esta habla de Vladek en español no conforma una variedad lingüística porque no se le puede atribuir a ningún grupo de hispanohablantes y mucho menos en Argentina. Quizá sea adecuado atribuir errores como la conjugación del verbo ser y estar en español a un estudiante de español de nivel inicial y no a un hablante que acarrea estructuras gramaticales de otras lenguas. En este caso en particular la compensación como técnica de traducción no surtiría efecto porque el nivel de error de una conjugación equívoca en español del verbo ser y estar no se compara con las características dialectales de Vladek en inglés. En consecuencia, el habla de Vladek en español, por momentos, suena como el habla de un inmigrante con poca noción del español. Cruz Rodríguez optó en la mayoría de los casos por suprimir las características dialectales de Vladek y representar su habla en español en una variante estándar. En las únicas ocasiones que su habla suena extranjera, el lector podría llegar a deducir que Vladek no sabe hablar español porque comete errores de principiantes.

Conclusión

Hoy se puede decir que la novela gráfica se está consolidando como género literario y crea su propio espacio en una cultura que abraza lo visual. Quizá su éxito sea mayor en Estados Unidos donde se originó y no en países de habla hispana. Por ende, como género la novela gráfica puede resultar problemática para los traductores que no tienen experiencia en el género cómics o novela gráfica, ya que las características predominantes de estos tipos textuales no son siempre las mismas características que están presentes en un texto literario de otra naturaleza. Aparte de ser una novela gráfica y de desafiar los conocimientos del traductor, estas obras en su mayoría son autobiografías, escritos sobre la memoria y los traumas del autor, lo que complejiza aun más la traducción. En mi análisis destacué la importancia de la identidad en *Maus*. A través de un plano temporal meta crítico denominado “súper-presente”, Spiegelman reflexiona sobre su rol como hijo de sobrevivientes y como artista y expone las consecuencias que afronta de un pasado que no experimentó pero si vivió a través de sus padres. Este tercer plano temporal sirve como recurso retórico en *Maus* con carácter identitario para el mismo Spiegelman. El lector logra entrar en la psiquis del personaje y entender su forma de ser y su lucha por encontrar una identidad que mejor lo represente. Otra característica que destacué en mi análisis porque tiene un carácter identitario es la oralidad. Un abordaje alternativo al que usó Cruz Rodríguez en su traducción podría ser adaptar la variedad dialectal de Vladek a una variedad lingüística propia de los judíos que inmigraron a Argentina. Esto requeriría un estudio lingüístico detallado, pero lograría un efecto natural al momento de leer a Vladek. En el caso de *Maus*, la identidad del personaje como un otro que no es ni humano, ni rata; que es judío y polaco; que es padre y sobreviviente es representada a través de una variedad dialectal. De no ser por esta representación que Art Spiegelman construye minuciosamente de su padre, Vladek sería otro sobreviviente del Holocausto que no resaltaría del resto de sobrevivientes como Mala, su segunda esposa. A partir de esta variedad lingüística, Spiegelman crea una identidad para Vladek pero además ayuda al lector a diferenciar dos de los planos temporales de la historia, el presente y el pasado, y así diferencia el tercer plano conocido como el “súper presente” donde Art relata su autobiografía y no la biografía de su padre. *Maus* es un texto rico por el contexto en el que se narra la historia de Vladek, por su carácter identitario para Vladek y Art y por su simpleza en la ilustración para narrar un tema complejo como el Holocausto. Considero que las traducciones al español y a cualquier otra lengua podrían ser infinitas si se toma el habla de Vladek como un dialecto. La identificación de los planos temporales y de la variedad dialectal de los personajes conformaría un factor esencial en la ardua tarea que embarca un traductor para lograr reproducir en la segunda lengua las mismas identidades creadas por el autor en el texto de partida.

Referencias bibliográficas

- Badenes, G. y. (2007). La traducción infinita. La oralidad como elemento. En G. y. Badenes, *Traducción Periodística y Literaria*. (págs. 27-40). Córdoba: Comunicarte.
- Eisner, W. (1978). *A Contract with God and Other Tenement Stories*. DC Comics.
- McGlothlin, E. (2003). No Time Like the Present: Narrative and Time in Art Spiegelman's *Maus*. *NARRATIVE*, Vol. 11, No. 2.
- Spiegelman, A. (2003). *Maus: A Survivor's Tale*. Penguin Books.
- Spiegelman, A. (2007). *Maus*. (C. Rodríguez, Trad.) Random House.
- Spiegelman, A. (2011). *The Complete MAUS*. Penguin Books Ltd.



FEEDBACK DIRECTO E INDIRECTO: APROPIACIÓN O EMPODERAMIENTO EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS ALUMNOS

Machado, Carlos
Universidad nacional de Mar del Plata
carlosamach@gmail.com
Lucas, Sabina
Universidad Nacional de Mar del Plata
sabina_lucas@hotmail.com
Berardo, Eliana
Universidad Nacional de Mar del Plata
elianaberardo@hotmail.com

Resumen

Después de muchos años de investigación, muchos profesores de escritura en inglés en el nivel superior eligen brindar a sus alumnos *feedback* directo o indirecto, y en algunos casos una combinación de los dos. Sin embargo, independientemente del esmero y esfuerzo por brindar correcciones que sean tan útiles como beneficiosas en muchos casos los alumnos no tienen una respuesta favorable frente a las correcciones recibidas. En algunos casos, no entienden la corrección o no pueden corregir el error, y en otros casos no están de acuerdo con la devolución ni la manera en la que fue expresada. Frente a esta situación que influye en el proceso de composición de manera negativa, surge la necesidad de volver a explorar y analizar las reacciones de los alumnos a los diferentes tipos de devoluciones. A pesar de que el *feedback* directo es más intrusivo que el indirecto por ser una forma impuesta, los alumnos parecen ceder ante ese tipo de comentarios. Entonces, ¿Qué sucede cuando el profesor provee la respuesta? ¿Cómo se evalúa en esos casos los cambios realizados entre los textos escritos (borradores)? Por otra parte, ¿qué sucede con el *feedback* indirecto? ¿Al ser menos invasivo, es más positivo para los alumnos y por ende se obtienen mejores resultados?

Con el fin de obtener datos empíricos que sustenten nuestra percepción, se diseñó un estudio experimental que se realizó en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se analizaron los ensayos escritos por alumnos de tercer año del profesorado de inglés. Se evaluaron y compararon los borradores para estudiar cómo los alumnos reaccionaron al reescribir sus textos ante dos tipos de comentarios: directos e indirectos. Se buscó determinar si los comentarios fueron tomados en consideración por los alumnos a la hora de reescribir y si los cambios realizados ayudaron a mejorar sus producciones. El análisis llevó a la reflexión sobre el impacto del *feedback* indirecto y directo en las producciones finales de los alumnos y su efecto en la mejoría del proceso de la escritura a corto y largo plazo.

Palabras clave: feedback directo e indirecto, escritura, inglés como lengua extranjera, empoderamiento, apropiación

Introducción

Nuevos enfoques y avances en el área de escritura en inglés han tenido, naturalmente, un gran impacto en áreas como *feedback*, en el rol y la importancia de la corrección en el proceso de escritura de los alumnos, y en la manera en la que se debe corregir y dar devoluciones. Aun cuando muy poco profesionales cuestionan la utilidad y el aporte de las devoluciones que los profesores les hacen a sus alumnos, existen todavía muchos interrogantes que han guiado la investigación en el área en los últimos años: ¿qué

corregimos primero? ¿Debemos corregir todo? ¿Cómo? ¿Cuál es el rol de la corrección y devolución sobre la producción escrita de los alumnos? ¿Cómo responden los alumnos? ¿Es una herramienta fundamental para acompañar el proceso de escritura de nuestros alumnos, o es sólo una forma de castigo por lo que no saben, lo que falta, que agota a los profesores y abruma a los alumnos?, ¿Cuál es el efecto que tiene la corrección directa en el proceso de composición? ¿Es mejor la corrección indirecta? El *feedback*, ¿es una herramienta para empoderar a los alumnos o una manera de apropiarse de sus trabajos?

Nuestra experiencia pedagógica en el nivel superior parece indicar que, independientemente del nivel de competencia lingüística, muchos alumnos tienen dificultades a la hora de entender y analizar el *feedback* que reciben sobre sus escritos. En muchos casos, los profesores esperan que los alumnos puedan identificar el problema, reflexionar sobre las correcciones y lograr mejorar sus producciones sustancialmente. En muchos otros, los alumnos obtienen correcciones que solo ofrecen una versión mejorada o la respuesta a un error. Frente a estas situaciones se nos presentan múltiples interrogantes. ¿Cómo reaccionan los alumnos en ambos casos? A pesar de que el *feedback* directo es más intrusivo por ser una forma impuesta, los alumnos parecen ceder ante ese tipo de comentarios. ¿Qué sucede cuando el profesor provee la respuesta? ¿Por qué la mayoría de los alumnos utilizan las respuestas provistas por los instructores sin modificarlas ni cuestionarlas? ¿Acaso les parece más fácil, les parece que es lo que se espera que hagan, o se sienten incapaces de brindar otras alternativas? Por otra parte, ¿Qué sucede con el *feedback* indirecto? ¿Cómo reaccionan los alumnos? Considerando el rol del alumno frente a las correcciones, ¿es el *feedback* indirecto más beneficioso?

Fundamentación Teórica

En las últimas décadas, diversas investigaciones en el campo del inglés como Segunda Lengua o como Lengua Extranjera (de aquí en adelante ISL/ILE) se han enfocado en el estudio y análisis de diferentes aspectos del proceso de escritura. Conociendo que el proceso de escritura en inglés es de naturaleza recursiva y no lineal, (Flower y Hayes, 1981:367) muchas investigaciones han intentado identificar el origen de los problemas que se presentan en las producciones escritas de los estudiantes de ILE y han tratado de encontrar una solución a mucho de ellos.

Como parte de los desafíos que presenta la enseñanza de escritura en inglés, muchos profesores destacan la dificultad que les representa dar devoluciones sobre el trabajo de sus alumnos que no solo los ayude a mejorar el texto en cuestión, sino que también se convierta en un valioso aporte que enriquezca el proceso de escritura de los alumnos.

Contrario a lo que muchos profesionales e investigadores creían en los años 80s, cuando expertos como Hairston hablaba de “composition slaves” (1986:2) refiriéndose a aquellos instructores que utilizaban tiempo para corregir los trabajos de sus alumnos, hoy se sabe que comentar las producciones escritas de los estudiantes es una tarea difícil. y una de las actividades que más tiempo consumen (Ferris, 2011:10), pero su contribución en el proceso de escritura de cada alumno puede ser tan útil como muy beneficiosa.

En relación a la importancia que tiene el *feedback* en escritura en inglés es que han surgido nuevos interrogantes. En muchos casos, aquellos profesores que hacen un gran esfuerzo por brindarles a sus alumnos correcciones personalizadas que los ayuden a reflexionar de manera crítica sobre los errores y la calidad de sus producciones, se preguntan cómo mejorar y ser más efectivos a la hora de corregir y comentar sobre los errores encontrados. Muchos profesionales saben que dependiendo de los comentarios, las correcciones pueden convertirse en una gran contribución en el proceso de escritura de cada alumno, o, por el contrario, una fuerza negativa que se transforma en una herramienta de castigo por lo que no saben, lo que falta y lo que deberían saber.

Dos de las posibilidades que manejan muchos instructores en el nivel superior es ofrecerles a sus alumnos *feedback* directo o indirecto. Al dar *feedback* directo, los instructores marcan el error y proveen la forma correcta. Esta tarea puede implicar modificar o inclusive eliminar

palabras, frases, oraciones o ideas. Al recibir este tipo de devoluciones, los estudiantes transcriben las correcciones provistas por los profesores con el objetivo de mejorar la versión final del texto (Ferris, 2011:32). En determinados contextos, este tipo de *feedback* resulta beneficioso especialmente cuando los estudiantes escritores tienen un nivel de competencia lingüística en inglés bajo o elemental debido a que muchos de los estudiantes que recién empiezan a adquirir una lengua extranjera pueden no estar todavía familiarizados con ciertos aspectos formales de la lengua y el uso de metalenguaje. El *feedback* directo puede ser útil también para corregir lo que se conoce como errores intratables. Diferentes investigadores propusieron clasificar los errores en tratables e intratables. Los errores tratables son aquellos relacionados con estructuras lingüísticas gobernadas por reglas. Los alumnos pueden recurrir a un libro de referencia gramatical o un diccionario para resolver estos errores. Esta categoría incluye errores de ortografía y elección de tiempos verbales. Por otra parte, los errores intratables son aquellos que son más difíciles de resolver, como los problemas en la elección de palabra y la estructura de la oración. Para este tipo de errores, el *feedback* directo parece ser más efectivo (López Casoli, Machado, Lucas y Berardo, 2016). Si bien parece innegable la utilidad y efectividad del *feedback* directo, ya que los alumnos parecen mejorar sustancialmente del primer borrador al siguiente, es cuestionable su efecto en el proceso de escritura y en el aprendizaje a largo plazo.

A diferencia del *feedback* de tipo directo, numerosos estudios han señalado que *feedback* indirecto tiene mayor efectividad, especialmente en el aprendizaje a largo plazo. Cuando los profesores optan por dar *feedback* indirecto, ellos indican que el estudiante escritor ha cometido un error. Los instructores pueden utilizar distintas estrategias para señalar el error. En ciertos casos, los profesores usan meta-lenguaje o símbolos para señalar la naturaleza del problema. Dependiendo del nivel de competencia lingüística, los instructores pueden optar por simplemente subrayar o hacer un círculo para marcar donde está situado el error. En ocasiones, se incluyen también preguntas que ayuden a los estudiantes a reflexionar (Ferris, 2011:31-35).

Cuando reciben devoluciones indirectas, los estudiantes escritores necesitan razonar para encontrar y corregir los errores. La ventaja de este tipo de devoluciones radica en que los estudiantes deben reflexionar sobre sus errores para poder corregirlos. Así, muchos alumnos tienden a aprender más y a mejorar su proceso de escritura. Muchos investigadores sostienen que este tipo de correcciones también contribuye a desarrollar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes, quienes gradualmente logran mejorar su propio proceso de edición (*proofreading*) entre un borrador y el siguiente.

Entonces, el *feedback* directo puede resultar muy eficaz de manera inmediata, pero el *feedback* indirecto parece ser más beneficioso para el aprendizaje a largo plazo y cuando el objetivo es desarrollar la habilidad de escribir en inglés. Es importante señalar que en el proceso de escritura, la composición o producción final no es y no debería ser lo más importante, sino el progreso que los estudiantes muestran en su proceso de escritura, a través de las fases que recorren al escribir sus borradores. Entonces, no es el rol de los profesores ayudar a los estudiantes a producir versiones finales que son subjetivamente ideales ya que muchas veces se corre el riesgo de apropiarse de los textos de los estudiantes (Ferris, 2007:167). Mediante las correcciones, muchas veces los instructores imponen formas o alternativas en vez de sugerir caminos que permitan que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico frente a los errores cometidos, y a las posibles formas de corregirlos.

Nassaji ha debatido la utilidad del *feedback* unidireccional y lo ha contrastado con la noción de negociación (Nassaji, 2011:318). En el caso del *feedback* unidireccional, los profesores proveen las correcciones y los estudiantes las reciben, reescriben su texto y entregan nuevamente el borrador. Muchas veces, este tipo de *feedback* no toma en cuenta las necesidades de los estudiantes o como ellos reaccionan antes las devoluciones. Por otra parte, los instructores pueden tratar de dar un *feedback* más adecuado al nivel y las necesidades de los estudiantes escritores. Mediante el proceso de negociación, los

instructores pueden utilizar distintas estrategias para tratar de clarificar las formas o los contenidos de los mensajes expresados en los textos de los estudiantes. Cuando el *feedback* es negociado, los estudiantes pueden detectar e identificar los errores. El poder descubrir sus errores ayuda no solo a mejorar el texto sino a equipar a los alumnos con herramientas de corrección que tiendan hacia la autonomía y la mirada crítica de sus propias producciones escritas.

Considerando los aportes de las numerosas investigaciones realizadas en el área de *feedback* y analizando lo que sucede en nuestro contexto educativo, es que se realizó el presente estudio. El punto de partida gira en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de *feedback* reciben los alumnos avanzados del profesorado de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata? ¿Cómo responden a las correcciones? ¿Son efectivas? ¿Las correcciones apuntan a que el alumno desarrolle una mirada crítica sobre su competencia lingüística y su propio proceso de escritura, o sólo tienen como objetivo que se hagan modificaciones locales e inmediatas que solo tienen que ver con un borrador (un texto) en cuestión? ¿Cuál es la autoridad e independencia del alumno frente a las correcciones?

Contexto y participantes

Para este estudio se analizó el efecto del *feedback* directo e indirecto, en 72 ensayos, primer y segundo borrador de un ensayo narrativo, escritos por 36 alumnos que cursaban la materia Comunicación Avanzada I del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los alumnos escribieron una narración en formato de ensayo, siguiendo los lineamientos de la materia. En esta asignatura que pertenece al área de habilidades lingüísticas, se encuentra en el primer cuatrimestre del tercer año de la carrera y el sistema de práctica les permite a los alumnos escribir diferentes borradores sobre cada tipo de ensayo que la materia incluye.

Cabe destacar, que los alumnos que cursan esta materia ya tuvieron instrucción específica en escritura académica en inglés ya que cursaron las materias Proceso de la Escritura I y Proceso de la Escritura II. Estos estudiantes ya han trabajado la estructura del párrafo y del ensayo en diferentes tipos de prosa, y están familiarizados con las nociones de cohesión, coherencia, unidad y lógica y desarrollo de ideas en escritura en inglés.

Procedimiento

Para escribir estos ensayos narrativos los alumnos debían usar la oración “*One day something happened which in a roundabout way was enlightening*”. Siguiendo la metodología de trabajo de la cátedra, los estudiantes tuvieron una semana para escribir el primer borrador del ensayo. Luego de que los profesores corrigieron los escritos, y los alumnos recibieron los textos con las correcciones, los estudiantes contaron con una semana para escribir el segundo borrador. Vale destacar que no era el primer ensayo narrativo que los alumnos escribían en esta materia.

Los alumnos debían entregar la segunda versión del ensayo narrativo y adjuntar el primer borrador. Esto permitió analizar los comentarios y determinar su efectividad. Al comparar el primer borrador con el segundo fue posible ver la respuesta de los alumnos al *feedback* que le brindaron los instructores.

Primero se analizaron los comentarios presentes en los primeros borradores. La distinción inicial fue la de *feedback* directo y *feedback* indirecto.

Se compararon y contrastaron los primeros borradores y los segundos borradores con el objetivo de establecer cómo habían reaccionado los alumnos a las correcciones. Se analizó si los errores marcados en los primeros borradores habían sido atendidos, corregidos o ignorados, y cuál fue la corrección propuesta. A través del análisis de los segundos borradores, se observó la respuesta de cada alumno a los diferentes tipos de *feedback*. Este análisis permitió ver el grado de intromisión de los profesores en el trabajo de los alumnos.

Resultados

En el corpus de 36 ensayos analizados, se encontraron 843 comentarios. De ese total, 134 comentarios (15,9%) fueron directos y 709 (84,1%) fueron indirectos.

De los 134 comentarios directos, el 66,4% fueron tenidos en cuenta por el alumno al escribir la segunda versión con una efectividad del 96,62% en problemas resueltos correctamente, mientras que el 7,5% del total fueron ignorados. En el 26% de los comentarios, no se pudieron observar los efectos de los comentarios porque el alumno había modificado sustancialmente el texto al reescribirlo.

De los 709 comentarios indirectos, el 58,4% fueron tenidos en cuenta, con una efectividad del 87,68%, y el 8,0% fueron ignorados. En el 33,6% no se pudo observar una relación entre los cambios y los comentarios.

En base a estos datos se puede observar que los docentes prefirieron la devolución indirecta por encima de la directa, y superándola en número de comentarios por un alto margen. En cuanto a la efectividad de ambos tipos de devolución, los datos indican que la devolución directa fue más efectiva al guiar a los alumnos a mejorar sus producciones.

Conclusión

Los docentes del área de habilidades lingüísticas del Profesorado de Inglés de la UNMdP utilizan con mayor frecuencia la devolución indirecta que la directa. Se espera que los alumnos, especialmente aquellos de niveles avanzados, puedan resolver problemas en sus producciones a través de la problematización de la edición. Es decir, no se les brinda la opción correcta para que el alumno reflexione y desarrolle estrategias que le permitan editar sus propios textos, o evitar cometer errores en el futuro. Sin embargo, en base a lo observado la devolución directa fue más efectiva, tanto en cuanto al índice de intentos de corrección como a la cantidad de problemas resueltos correctamente. Estos resultados podrían indicar que, aún en instancias avanzadas en la carrera, los alumnos tienen dificultades para identificar y corregir sus errores, aún cuando se los señala o se hacen sugerencias al respecto.

Por otro lado, cabe destacar que gran parte de las formas de devolución indirecta con mayor efectividad e índices de corrección fueron aquellas que se asemejan más a la devolución directa. Por ejemplo, los imperativos (“Revise la estructura”) o las afirmaciones (“Esto no está claro”). Si bien estos comentarios no proveen la versión correcta, expresan con bastante claridad lo que el docente pretende que el alumno haga.

En base a estas cuestiones se plantea la cuestión de si la devolución escrita genera la apropiación del texto del alumno, más allá de la intención consciente del instructor. Tanto en la devolución directa como en la indirecta, principalmente por medio de imperativos y afirmaciones, se expresan intenciones de acercamiento a un texto *ideal* según el criterio del docente. Las intenciones del alumno al escribir sus producciones quedan a un lado al reescribirlas, poniendo al frente los comentarios del docente para guiar el proceso. Entonces, ¿qué sucede en ese caso con el proceso de corrección y edición que atravesó el alumno? En muchos casos, dicho proceso sólo se redujo a cambiar una palabra o estructura por otra que no fue sugerida sino impuesta. ¿Cómo se evalúa el progreso entre borradores en esos casos? ¿Hay progreso real? Los alumnos sólo agregaron las correcciones que brindaron los docentes, en algunos casos, tal vez, sin entender o estar de acuerdo.

Al observar los cambios introducidos por los alumnos se pudieron identificar casos en los que habían decidido cambiar el texto íntegramente (o casi) en lugar de reescribirlo basándose en los comentarios recibidos sobre la primera versión. En todos estos casos, los alumnos habían recibido un gran número de comentarios en el primer borrador (entre 50 y 70 sobre un texto de aproximadamente 250-300 palabras). Se podría afirmar que ante tantas correcciones, los alumnos, abrumados, prefirieron empezar de nuevo el proceso en lugar de detenerse a analizar los problemas y encontrar la forma de resolverlos. Este efecto concuerda con lo observado con anterioridad en otro estudio en el mismo contexto. Se observó que los estudiantes que realizaban prácticas de escritura no obligatorias dejaban de

participar al recibir un alto número de comentarios en sus primeros borradores (Machado, Lucas y Berardo, 2015). Ante estos resultados, se plantean los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el impacto de la cantidad de devolución escrita recibida en el nivel de motivación de los alumnos? ¿Es necesario marcar todos los errores que se encuentren en un texto, o se pueden seleccionar algunos siguiendo algún criterio? Aquí entra en juego otra dicotomía importante dentro del área de la devoluciones escritas que es la de la devolución comprensiva y la devolución selectiva, que, al igual que la devolución directa e indirecta, continúa siendo explorada.

Si bien es claro que las correcciones apuntan a desarrollar la autonomía del alumno, desarrollar su capacidad crítica y mejorar su competencia lingüística, es difícil definir la efectividad de las mismas. El presente análisis parece indicar que seguir las instrucciones de la devolución escrita obteniendo resultados correctos hace que un borrador haya mejorado, pero no indica que el alumno sea capaz de identificar y solucionar el error autónomamente.

Implicancias pedagógicas

Las conclusiones de este estudio podrían tener implicancias pedagógicas relevantes dentro del área de la devolución docente escrita si se considera la complejidad inherente a la tarea de enseñar a escribir. Por un lado, se cuestiona el concepto de “efectividad”. El docente debe poner en claro a qué se refiere con ese término antes de poder evaluar qué prácticas de devolución son convenientes. Si lo que se espera es únicamente mejorar el texto en cuestión, escribiendo una versión mejorada, entonces la devolución directa parecería ser adecuada. Sin embargo, debe tener en cuenta que está ejerciendo autoridad sobre la producción del alumno. El alumno no estará mejorando el texto de acuerdo a sus convicciones, sino que estará siguiendo órdenes de quien el alumno considera que tiene más conocimientos en el área. Por otro lado, si la efectividad, según el docente, reside en el aprendizaje a largo plazo, mejorando el proceso de escritura y la competencia lingüística del alumno, quizás el alumno necesite realizar un trabajo más profundo que meramente seguir instrucciones. Quizás sería útil realizar trabajos específicos sobre las áreas más problemáticas de los alumnos, para generar conciencia sobre los aspectos que necesitan mejorar.

Por otro lado, el docente no debe descuidar el plano afectivo y motivacional. El alumno puede sentirse desalentado al recibir un gran número de correcciones, o confundido cuando lo que se le pide en la devolución no es lo que tenía en mente al escribir el texto. Enfocarse en los aspectos más relevantes puede ser útil para no desmotivar al alumno a trabajar sobre sus errores, al igual que la utilización de comentarios claros que el alumno pueda comprender rápidamente.

Limitaciones

Este estudio presenta algunas limitaciones. Por el acotado número de participantes, los resultados muestran una tendencia pero no pueden ser generalizados. Se deberían realizar otros estudios que comprueben o refuten las conclusiones obtenidas. Por otro lado, el análisis está basado solamente en la interacción entre docentes y estudiantes por medio de los textos. Es decir, se analizaron los comentarios de la devolución docente y los cambios realizados por los alumnos en el segundo borrador en base a ellos. No se tienen datos de la interacción en clase entre ambas partes. Sería útil realizar encuestas y entrevistas con alumnos para saber qué es lo que piensan ellos de su propio trabajo al reescribir los textos. ¿Reflexionan sobre los problemas y sus soluciones, o se limitan a seguir instrucciones, como demuestran los textos analizados? Sin dudas, se necesitan estudios subsecuentes para buscar una respuesta a estos interrogantes.

Referencias Bibliográficas

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The Effect Of Different Types Of Corrective Feedback On ESL Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Bruton, A. (2009). Improving Accuracy is not the only reason for writing, and even if it were... *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, v37 n4 p600-613
- Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. *ELT Journal*, 63 (2), pp. 97-107.
- Ferris, D. (1999). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11
- Ferris, D. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*. 16,165–193.
- Ferris, D. (2014). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32,365-387. Disponible en <http://www.jstor.org>
- Hairston, M. (1986). "On Not Being a Composition Slave," *Training the New Teacher of College Composition*. Ed. Charles Bridges. National Council of Teachers of English, 17-24.
- Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 3, 369-388.
- Huck, G. (2015) *what is Good Writing*. New York: Oxford University Press.
- López Casoli, M., Machado, C., Lucas, S., Berardo, E., (2016). How effective is teacher written feedback in college writing? Trabajo presentado en la Convención Anual de ARTESOL 2016. Asociación TESOL Argentina y Ministerio de educación de la Provincia de Corrientes. Corrientes, Argentina.
- Machado, C., Lucas, S., Berardo, E. (2015). Overwhelming students and instructors to what end? 27° Convención Anual de Argentina TESOL y 11° Conferencia TESOL del Cono Sur, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.
- Nassaji, N. (2011). Correcting students' written grammatical errors: The effects of negotiated versus non-negotiated feedback. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(3), 315-334.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J (1999). "The Case for "The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris". *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 111-122
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction? *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.

NIÑOS DE LA GUERRA ESPAÑOLA: LENGUA, MEMORIA E IDENTIDAD EN *SEFARAD*, DE ANTONIO MUÑOZ MOLINA

Martínez, María Victoria
FFYH UNC. Fac. Humanidades UNRC
Córdoba, Argentina
victoriamartinezunrc@gmail.com

Resumen

Durante los años de la dictadura franquista (1939-1975) el colectivo español permaneció alejado de los grandes conflictos europeos; por ello, en España no puede hablarse de una memoria del Holocausto o de la Segunda Guerra Mundial. La publicación de *Sefarad. Una novela de novelas* (2001), de Antonio Muñoz Molina viene a reinstalar el tema del Holocausto en la realidad social española, al profundizar a lo largo de sus diecisiete relatos en los grandes sucesos que marcaron el siglo XX europeo. A través de diversas voces y recuerdos se conforma un entramado que “enlaza la memoria y la historia española con la europea: historias privadas y “pequeñas” con el gran discurso de la Historia.” (Hristova, 2011: 28) Entre los diversos relatos de *Sefarad* se tiende una red de líneas de sentido común, ligadas a la marginación y destrucción de las guerras, los destierros, exilios y migraciones y la vacilante identidad de las multitudes errantes, entre otros temas. Otro de los grandes temas de *Sefarad* es, así, el de la problemática identidad de los desplazados. En este orden, nos proponemos estudiar aquí las evocaciones de una voz narradora en femenino –la de “Sherezade”, duodécimo relato del conjunto-, quien devana sus recuerdos como niña de la guerra en la Rusia estalinista, sesenta años después; cobijada en el presente de la historia en un pequeño apartamento madrileño, experimenta allí también extrañeza y ajenez. Su relato enhebra distintos episodios, muy lejanos o más próximos, de una extensa y ajetreada vida en unas décadas convulsas de la historia española y europea. Expatriada a la Unión Soviética junto a otros muchos niños hijos de familias republicanas a fin de preservarla de los horrores de la guerra civil española, en su relato se entremezclan sus recuerdos de la primera infancia asturiana, el compromiso político y afectivo con la patria soviética, la remembranza recurrente de sus familiares ya muertos, la frecuente confusión de las dos lenguas en las que puede expresarse, la incertidumbre de su presente en Madrid; habitante ya para siempre del destiempo del desexilio, la anciana se pregunta en este tiempo sobre su propia identidad.

Palabras clave: memoria, lengua, identidad, *Sefarad*, Antonio Muñoz Molina

Introducción

Según señala la crítica más reciente, en diversos ámbitos de la cultura y la vida social española se observa un marcado interés por reintegrar a España en el marco de una común memoria europea. El contacto intercultural coincide, además, con una *mutación disciplinaria* (Carrasco, 2003: 7) por la cual se observa la traslación de unos discursos a otros, y la desactivación o abandono de los sitios canónicos.

En este orden destaca *Sefarad* de Antonio Muñoz Molina, una “*novela de novelas*”, que cumple un papel fundamental frente al desajuste en la historia cultural compartida de España con respecto a Europa. En efecto, esta novela tiende un puente cultural esencial al profundizar, a lo largo de sus diecisiete relatos, en los grandes sucesos que marcaron el siglo XX europeo: persecuciones, forzosas migraciones, exilios y desarraigos. A través de diversas voces, recuerdos y relatos conforma un entramado que “enlaza la memoria y la

historia española con la europea: historias privadas y “pequeñas” con el gran discurso de la Historia.” (Hristova, 2011: 28)

Durante varias décadas –las del régimen franquista instaurado en el poder al finalizar la Guerra Civil–, el colectivo español permaneció alejado de los grandes conflictos europeos; por ello, en España no puede hablarse de una memoria del Holocausto o de la Segunda Guerra Mundial.¹ Según sostiene Marije Hristova (2011: 7), “la mayoría de los españoles no tuvo experiencias directas con la política exterminadora del Tercer Reich”; sólo aquellos exiliados republicanos destinados a los campos –ya ajenos por completo a la vida peninsular–, conocieron y sufrieron la represión nazi. Los soldados que lucharon en el frente del Este, por su parte, fueron incluidos por el régimen “en la conmemoración de ‘los caídos por España’.” Por ello, Hristova concluye en que “la desmemoria del Holocausto se alinea [en España] con la desmemoria de las víctimas republicanas de la Guerra Civil.” (2011: 3) La novela de Muñoz Molina, así, viene a reinstalar el tema del Holocausto en la realidad social española, recuperada desde los textos icónicos de la literatura europea, los de los testimonios directos de los afectados (Hristova, 2011: 4-5). Entre la memoria y el destierro se juega, además, otro de los grandes temas de *Sefarad*: el de la problemática de la identidad.

La estructura de *Sefarad. Una novela de novelas*, está planteada siguiendo principios básicos de la oralidad: es “narrada como el que cuenta una historia, que a su vez se ramifica en otras, y que adopta distintas voces y emociones” (Valdivia, 2013: 776-7). Para su composición, el autor apeló a rememorar, conectar, hilvanar y reescribir multitud de historias de diversa procedencia, ligadas con su experiencia personal; cada una de estas historias –relatadas por diversas voces narradoras desde distintos puntos de vista, y enriquecidas por múltiples estrategias discursivas–, constituyen un capítulo de la novela total y están sutilmente enlazadas mediante algunas referencias y veladas alusiones. En efecto, entre los diversos relatos de *Sefarad* se tiende una red de líneas de sentido común, ligadas a la marginación y destrucción de las guerras, la intolerancia, las persecuciones, los destierros, exilios y migraciones, la vacilante identidad de las multitudes errantes, etc.

En una “Nota de lecturas” incluida al final del libro, Muñoz Molina especifica las fuentes de las novelas que componen *Sefarad*; en algunos casos, textos escritos –libros de historia, memorias, autobiografías–; en otros, relatos orales escuchados por el autor en diversos momentos de su vida, que fueron sumándose lentamente al acervo memorial, histórico y emocional que constituyó finalmente el entramado final de un texto que dialoga, infatigablemente, con otros textos.

En el cuerpo de la novela son frecuentes las referencias metatextuales, por las que el autor reflexiona acerca de los procedimientos narrativos empleados, ya que en la trama de *Sefarad* se combinan de manera recurrente elementos autobiográficos, ficcionales, la meditación ensayística, la especulación histórica, la indagación metaliteraria, entre otros. (López Navarro, 2006: 76)

Una técnica empleada a menudo es la de conjeturar las vidas posibles de sus personajes –en muchos casos tomados de fuentes históricas reales–, para recrear desde su personal perspectiva creadora las experiencias, emociones y recuerdos que imagina empáticamente habrán experimentado, frente a los sucesos puntuales referidos. Una serie de “imprecisiones calculadas”, que diluyen intencionadamente los límites entre lo recordado y lo inventado-, dan lugar a la expresión de “un yo fluido, múltiple, capaz de habitar la vida y el recuerdo de los otros” (Valdivia, 2013: 667-680), nutrido de “las experiencias

¹ Según escribe Alejandro Baer (2011: 502), “Diversos sociólogos han planteado que el Holocausto se ha convertido en una memoria globalizada y cosmopolita (Levy y Sznajder, 2002; Alexander, 2002), es decir que el vínculo con este pasado va más allá de los colectivos o las naciones afectadas o responsables, trascendiendo los estables marcos sociales que para Halbwachs (1968) configuran las memorias colectivas. Según sostienen estos autores, el recuerdo global del Holocausto se configura en un imperativo político y moral universal en torno a valores como los derechos humanos, la tolerancia y el pluralismo, que son compartidos por individuos más allá de barreras nacionales, étnicas o culturales. Al mismo tiempo, el Holocausto se convierte en una metáfora proyectiva invocada con cada vez mayor frecuencia en conexión con otros eventos trágicos del pasado o el presente.”

emocionales del autor para poder transmitir con mayor eficacia su verdad narrativa.” La historia total resulta, así, la “suma de las memorias compartidas” (Valdivia, 2013: 777-82).

El conflicto identitario en “Sherezade”

En este orden, nos proponemos indagar en los procedimientos técnicos de construcción de la voz narradora de “Sherezade”, así como en el conflicto identitario evidenciado por el sujeto hablante.

En este duodécimo relato, una anciana mujer española toma la palabra, en un ejercicio retórico continuado, para referir sus vivencias de un mundo que ya fue. Por él desfilan sus experiencias como niña de la guerra en la Rusia estalinista –expatriada junto a otros muchos niños a fin de preservarla de los horrores de la guerra civil española–, mechadas con sus evocaciones de la primera infancia asturiana; su compromiso político y afectivo con la patria soviética, el recuerdo recurrente de sus familiares ya muertos, la frecuente confusión de las dos lenguas en las que puede expresarse, la incertidumbre de su presente en Madrid, en donde también experimenta extrañeza y ajenidad. Habitante ya para siempre del destiempo del desexilio, la anciana se pregunta en su presente sobre su propia identidad.

El relato –que comienza *in media res*–, transcribe las palabras de una voz narradora femenina, que al hilo de su propia evocación enhebra distintos episodios, muy lejanos o más próximos, de su extensa y ajetreada vida en unas décadas convulsas de la historia española y europea:

Estaba tan nerviosa según cruzábamos aquellos salones dorados que me temblaban las piernas y hubiera querido apretar la mano de mi madre, que iba un poco delante de mí, muy seria y callada, como todos los de la comitiva (...) estábamos en diciembre, el 21 de diciembre de 1949, el día del cumpleaños de Stalin, y todos nosotros íbamos a tener la oportunidad de felicitarlo, en nombre de nuestro partido y de los obreros españoles, con más solemnidad que otras veces, porque eran setenta años los que cumplía, y aquel aniversario fue una gran fiesta para todos los comunistas y los trabajadores del mundo. (Muñoz Molina, 2013: 524)

La exposición de su relato, en el que abundan las marcas propias de la oralidad, se construye aparentemente sin pensar ni planificarlo. Tal como ella misma asevera en distintos momentos:

Me siento aquí y empiezan a venir los recuerdos, y me parece mentira que me hayan pasado a mí tantas cosas, y que yo haya estado en esos sitios tan lejanos, en el mar Negro y en Siberia, en el Círculo Polar Ártico, pero también aquí estoy lejísimos, aunque me encuentre en Madrid, porque Madrid está muy lejos de Moscú... (Muñoz Molina, 2013: 529)

Me siento aquí y me acuerdo de él, me viene el recuerdo sin que yo haga nada, como si se abriera la puerta y entrara tranquilamente mi hermano, con aquel aplomo risueño que tenía... (Muñoz Molina, 2013: 531)

Yo lo único que quería es lo que he querido siempre y nunca he conseguido, vivir tranquila, tener mi casa, arreglarme con poco y no llevarme sobresaltos, pero no ha habido modo, los recuerdos más antiguos que tengo son ya de mudanzas a toda prisa y de noches en los bancos de las estaciones... (Muñoz Molina, 2013: 541)

...me quedo sentada mano sobre mano oyendo pasar los coches por esa carretera y empiezo a acordarme de cosas, pero no es que yo me empeñe, es que los recuerdos vienen a mí y se encadenan los unos con los otros, como las cuentas del rosario entre los dedos... Veo las caras de la gente, escucho sus voces, me quedo quieta y se va haciendo oscuro y me parece que entran por esa puerta y se sientan a mi lado, y también oigo las músicas... (Muñoz Molina, 2013: 549)

La narradora repasa, de manera no deliberada, numerosas escenas de su pasado que reaparecen vívidamente en el presente; estamos aquí ante un ejercicio de “memoria involuntaria”, según la designara Marcel Proust. En efecto, para Proust la memoria involuntaria establece una conexión muy estrecha entre cierta sensación presente y otra previa, similar, espontáneamente evocada. Al producirse la sensación presente, de alguna

manera se *revive* el pasado; por ello, la memoria involuntaria está “más cercana a la verdad que el entendimiento mismo, pues en ella es el objeto el que produce las correspondencias, no el sujeto” (Herrera, 2006: 206). En el contexto de la novela que estudiamos, la evocación involuntaria de la informadora funciona como un mecanismo más de los elegidos por Muñoz Molina para autorizar el testimonio narrado, a la vez que reforzar su veracidad. Pues según Proust la Literatura *traduce* el lenguaje de los objetos, aprehendido por la memoria involuntaria, al lenguaje humano; de tal modo que ésta resulta, en definitiva, “una manera, tal vez la más fructífera, de representar la verdad” (Herrera, 2006: 206).

Por la utilización de algunos deícticos personales colegimos, por otra parte, la presencia de un interlocutor mudo –un narratario, que escucha y realimenta mediante algunos gestos el fluir de sus evocaciones–, con el que comparte vivencias comunes, según evidencian ciertas apostillas de la narradora: “Pero veo que usted pone mala cara, aunque quiera disimular, no crea que no sé lo que está pensando.” (Muñoz Molina, 2013: 534); “Judíos, sí señor, no me mire con cara rara, como si no hubiera oído hablar de eso nunca, ¿no sabe que hubo un complot de médicos judíos para asesinar a Stalin?” (Muñoz Molina, 2013: 535); “Y los cuadros pequeños, ya me había dado cuenta de que no paraba usted de mirarlos, son dibujos que hacía Alberto Sánchez, con lo que tenía a mano.” (Muñoz Molina, 2013: 547)

En su relato, entretelado de sentimientos y emociones, utiliza a veces expresiones coloquiales que evidencian, así también, la callada participación afectiva del narratario: “Mire usted lo que fueron, o lo que fuimos, porque yo he sido ciudadana soviética, y mire cómo está ahora el país.” (Muñoz Molina, 2013: 534); “No recuerdo dónde se quedó mi caja de música, vaya usted a saber en qué mudanza la perdí.” (Muñoz Molina, 2013: 550)

En este orden, a partir de la figura muda del tú narratario, la historia presupone y va construyendo un lector modelo (Eco, 1981: 89), cuya cooperación textual produce “efectos de comprensión y compasión, no sólo hacia la trágica historia de la mujer, sino también hacia el colectivo que ella representa.” (Ahnfelt, 2008: 109).

La narradora de “Sherezade” –sumida en la confusión de una honda crisis identitaria–, relata su vida procurando compaginar el sentido de tantos sucesos vividos, ahora evocados, “tantas cosas que tengo en la cabeza y que preferiría olvidar”. (Muñoz Molina, 2013: 550)

Según se desprende de sus palabras, una sensación de desarraigo permanente la ha acompañado durante toda su vida: así, en la evocación de sus primeros años de vida en Asturias, en una pequeña casa cerca de la mina, recuerda que “me eché a llorar cuando tuvimos que dejarla para mudarnos a Madrid, me parecía que me arrancaban el corazón al marcharme de allí”; pues allí quedaban y las amigas y la escuela “que me gustaba tanto”. (Muñoz Molina, 2013: 542) Al llegar a Madrid, a su vez, a los pocos meses “(...) ya me había acostumbrado y también quería quedarme a vivir allí para siempre” y que “se hicieran amigas más las niñas de la escuela.” (Muñoz Molina, 2013: 543)

Los sentimientos de miedo y desarraigo se verán enormemente acrecentados cuando la evacuación de España a Rusia, junto a su hermano, durante los años de la Guerra Civil:

Cuando yo era niña, antes de que nos mandaran a la Unión Soviética, para unos meses, nos decían, y luego hasta que termine la guerra, pero la guerra terminó y a nosotros no nos devolvieron, y enseguida empezó la otra guerra (...) nos evacuaron lejísimos, yo no sé cuántos días estuvimos viajando en tren, días y semanas, siempre entre la nieve, y yo pensaba, cada vez me voy más lejos de España, y de mi padre y mi madre. (Muñoz Molina, 2013: 530).

Según escribe Alicia Altred Vigil:

En la Guerra Civil Española se dio, por primera vez en la historia, el fenómeno de las evacuaciones de niños al extranjero promovidas a nivel de gobierno y con el apoyo de numerosas organizaciones políticas, sindicales y de ayuda humanitaria de diversos países. A la Unión Soviética llegaron cerca de 3000 niños en cuatro expediciones oficiales, entre marzo de 1937 y octubre de 1938. Tras descansar en los campamentos de pioneros, eran distribuidos en alguna de las dieciséis Casas Infantiles que se crearon para acogerlos, en diferentes lugares de la Federación Rusa y en Ucrania; allí tenían cubiertas todas sus necesidades, y recibían enseñanza adecuada al plan educativo soviético, impartida por educadores y personal auxiliar español que

les habían acompañado en las expediciones, junto a maestros y cuidadores rusos. (2005: 266-277)²

Si bien disfrutaron en principio de un cálido recibimiento y un buen trato general por parte de las autoridades receptoras, esta situación se revirtió cuando el país entró en la Segunda Guerra Mundial:

La invasión alemana de la Unión Soviética en junio de 1941, alteró la vida de estas Casas situadas en el eje de penetración del ejército alemán, obligando a una evacuación forzada a regiones del interior, situadas a miles de kilómetros de las zonas donde se encontraban. Fueron años de penurias, de un hambre y frío atroces y de sufrimientos para la población rusa y los niños españoles en particular. (Alted Vigil, 2005: 278)

Aún cuando al final de la contienda las autoridades del nuevo régimen instaurado en España se fijaron como un objetivo político la vuelta a España de los niños deportados - especialmente los que estaban en la Unión Soviética-, éste no resultó un proceso sencillo:

Terminada la guerra en 1945, niños y jóvenes fueron trasladados de nuevo a Moscú donde reanudaron sus estudios o se incorporaron a la vida laboral. En ningún momento se planteó la repatriación de estos niños a España. Tanto el gobierno ruso como los dirigentes del Partido Comunista Español que residían en Moscú, se mostraron contrarios a ella. (...) No se les permitió salir del país ni siquiera para reunirse con sus padres en otros países. Sólo en 1946 un pequeño grupo pudo marchar a México donde estaban sus familias. (Alted Vigil, 2005: 278-280)

El acuerdo logrado para las repatriaciones, una década más adelante, puso en evidencia la ya problemática identidad de muchos de estos jóvenes:

Las repatriaciones oficiales promovidas por los gobiernos español y soviético, tuvieron lugar en 1956 y 1957. Algunos de los que volvieron entonces, regresaron de nuevo a la Unión Soviética, porque no se adaptaron a la vida en España. Desde los años sesenta han vuelto a sus lugares de origen de forma individual. El retorno tras la jubilación ha planteado numerosos problemas en cuanto a la vivienda y a los necesarios medios económicos para vivir, dada la pequeña cuantía de las pensiones. (Alted Vigil, 2005: 280)

Hasta aquí el testimonio histórico que enmarca -desde nuestra perspectiva de lectura-, la problemática identidad patentizada en las palabras de la narradora de "Sherezade"; en efecto, en su relato hay referencias claras al desamparo sufrido en los primeros años de su vida, y a una casi permanente sensación de pérdida de pertenencia, factores que afectan de manera muy profunda la construcción de la identidad personal. (Anhfelt, 2008: 109)

Su evocación está teñida a veces de cierto encono hacia sus padres, en razón de haberle faltado, desde muy pequeña, un ámbito contenedor de las necesidades naturales de la infancia; así, en su relato se evidencia la temprana carencia de la mínima estabilidad para su desarrollo emocional y social.

De ellos casi no me acordaba, incluso les había empezado a tomar un poco de rencor, me avergüenza decirlo, pensaba que no hubieran debido dejar que me fuera en aquel barco, y les reprochaba que me hubiesen dejado otra vez sola, como cuando se iban a sus reuniones del sindicato o del partido y yo nos quedábamos solos la noche entera, mi hermano pequeño. (Muñoz Molina, 2013: 530)

Según escribe Pere Amorós Martí, especialista barcelonés en programas de "Acogimiento familiar", (2003: 21), "las relaciones de apego de los primeros años tienen una crucial importancia, por constituir la base y el modelo para relaciones emocionales posteriores; [por el contrario] la ausencia de relaciones de apego [estables dan origen a] relaciones de

² Alicia Alted Vigil es catedrática de Historia Contemporánea de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), e investigadora del *Centro de estudios de migraciones y exilios*. Ha publicado numerosas investigaciones centradas en la historia política y sociocultural española en el siglo XX, y en el análisis de aspectos teóricos y metodológicos de la Historia del Presente y de la utilización de los testimonios orales, la fotografía y el cine como fuentes históricas.

apego disfuncionales...”. La sensación de pertenencia y de vínculos afectivos constituyen, pues, necesidades connaturales de la infancia; en primer lugar, un vínculo con la figura materna y el entorno familiar más cercano.

Más adelante, como parte del desarrollo social de la persona, surge la necesidad de integración con otros grupos; de allí las referencias conflictivas, en el caso que estudiamos, a la distancia con los padres, y el anhelo de relaciones afectuosas con compañeras y maestros en el ámbito escolar, o con los nuevos vecinos en las mudanzas sucesivas.

Yo, en el fondo, y aunque no se lo dijese nunca a nadie, los sueños que tenía de niña eran de pequeña-burguesa, qué diría mi madre si pudiera oírme. Quería tener siempre cerca a mis padres y a mi hermano, ir a la escuela, y de vez en cuando a misa... (Muñoz Molina, 43)
... lo poco amiga de novedades y aventuras que era yo de niña, que lo habría dado todo por tener una familia como las demás... (Muñoz Molina, 2013: 540)

La narradora muestra, así, factores predisponentes a la perturbación identitaria; la que se verá acentuada, por lo demás, por numerosos desplazamientos territoriales. En la relación de los distintos episodios de su historia –ligados frecuentemente a alejamientos forzados, las más de las veces a lugares remotos–, la narradora utiliza deícticos espacio temporales que dan exacta cuenta de su situación de desorientación general; una desorientación que incide directamente en la labilidad de su conciencia identitaria personal:

Allí he dicho, al referirme a Madrid, como si no fuera en Madrid donde estoy ahora mismo, pero se me olvida muchas veces y me despierto creyendo que estoy en Moscú. Pero si digo allí es como si dijera entonces, porque Madrid era otro, otra ciudad que yo no encuentro cuando salgo a la calle, o cuando me asomo al balcón. (Muñoz Molina, 2013: 543)

Qué raro haber vivido yo tantas cosas, haber estado en tantos sitios, en Siberia, en un barco que se quedó atrapado en el hielo del Báltico, en aquellas guarniciones de los Urales a las que destinaban a mi marido. (Muñoz Molina, 2013: 540)

Yo estaba en Moscú la mañana en que dijeron en la radio que Stalin había muerto [...] me parece mentira haber estado en Moscú esa mañana, haber vivido aquello [...] me veo perdida entre tanta gente, llorando yo también y abrazándome a alguien, a alguna desconocida [...] yo sola de pronto, con la cabeza descubierta y el pelo empapado y toda mi barriga delante, perdida en una calle de Moscú que no conocía y en la que no había nadie a quien preguntarle el camino. (Muñoz Molina, 2013: 536)

La propia narradora es consciente de su desconcierto, al consignar sus frecuentes olvidos acerca del tiempo y lugar en que se halla en el presente. Por ello, cuando dice “allí”, “es como si dijera entonces”, pues los lugares y las cosas ya no son como en su recuerdo, en la distancia espacio temporal todas las cosas han sido transmutadas: “Siempre sueño con cosas de allí, o de hace muchísimos años, de cuando yo era niña, antes de que nos mandaran a la Unión Soviética.” (Muñoz Molina, 2013: 530); “Hace más de cincuenta años, cómo ha cambiado el mundo, cómo se ha perdido todo lo que defendíamos.” (Muñoz Molina, 2013: 531); “Aunque han pasado más de sesenta años, me siento aquí y vienen los recuerdos y también vienen los olores de las cosas y los sonidos que había entonces, y que ya tampoco existen.” (Muñoz Molina, 2013: 540)

Esta solitaria narradora, como una nueva Sherezade, se narra a sí misma las mil y una historias de su asendereada existencia:

En Moscú me acordaba de Madrid y en Madrid me acuerdo de Moscú, qué voy a hacerle, y si a España la llevo en mi corazón la Unión Soviética también es mi patria, cómo no va a serlo si viví en ella más de cincuenta años, y me duele cuando la insultan [...] Todos los días me levanto muy temprano (...) y al principio no sé si me he despertado en Madrid o en Moscú. (Muñoz Molina, 2013: 548)

Conclusión

En uno de los primeros párrafos de este trabajo habíamos señalado que Muñoz Molina especifica en una anotación final las fuentes de las novelas que componen *Sefarad*. En relación con “Sherezade”, según consta en la “Nota final de lecturas”, el autor agradece “la voz sonora y jovial de Amaya Ibárruri, que una tarde de invierno me invitó a café y me contó algunos episodios de la novela extraordinaria de su vida” (Muñoz Molina, 2013: 753)³.

Observamos que diversos puntos del relato se corresponden con referencias de la historia personal de la informante: la mención de las frecuentes ausencias de los padres, activos militantes políticos; la primera sensación de desarraigo al abandonar la casa asturiana, prolongada todavía en la estancia en Madrid; el exilio en la URSS, los desplazamientos a puntos cada vez más lejanos de la extensa geografía soviética, la muerte heroica del hermano, el retorno a Madrid muchos años después, y la soledad del presente, entre otros. Líneas isotópicas tendidas por el autor que enlazan la memoria y la historia española con la de su marco cultural, pues las persecuciones políticas, la migración forzosa y el desarraigo del exilio marcaron también buena parte de la conflictiva historia europea del siglo XX.

Ahora bien, aun cuando la historia narrada se origina en estos episodios, “Sherezade” no es el relato biográfico del personaje de existencia real en el que se inspira, pues el yo autorial recrea desde su personal perspectiva el testimonio recogido. Al hacerlo, aúna elementos históricos y ficción literaria, una forma de acercar la narración a sus lectores y moverlos empáticamente en favor de la peripecia reseñada. De esta manera, al recrear referencias de una historia personal relacionadas con episodios muy significativos del pasado español, el autor logra religar un discurso privado particular con el “gran discurso de la Historia”, según habíamos consignado (Hristova, 2011: 28).

Anotemos finalmente que el título del volumen, *Sefarad*, alude claramente al exilio como salida forzosa del país sentido hasta entonces como propio. Tal como expresa Isaac Salama, el protagonista de otro de los relatos: “Sefarad era el nombre de nuestra patria verdadera aunque nos hubieran expulsado de ella hacia más de cuatro siglos” (Muñoz Molina, 2013: 227). Un exilio originado en circunstancias históricas muy precisas -las del decreto de expulsión de los Reyes Católicos, en 1492-, que dan la pauta para un sentimiento de pérdida irreparable, que marca en todos los casos el tono de las diversas historias. En palabras del personaje mencionado: “España es un sitio casi inexistente de tan remoto, un país inaccesible, desconocido, ingrato, llamado Sefarad, añorado con una melancolía sin fundamento ni disculpa.” (Muñoz Molina, 2013: 339-40).

³ Amaya Ruiz Ibárruri (1923) es una de los seis hijos de la dirigente comunista española Dolores Ibárruri Gómez, “La Pasionaria.” A partir de la nota del autor interpretamos que “algunos episodios de la novela extraordinaria de su vida” son los que aparecen literaturizados en el relato. Así, los repetidos desplazamientos por distintos puntos de la geografía española, y la sensación de desarraigo consiguiente, pueden relacionarse con la ajetreada vida de la madre de Amaya Ruiz Ibárruri como dirigente del Partido Comunista Español. Las frecuentes ausencias de los padres de la narradora de “Sherezade” pueden vincularse, de igual modo, con los encarcelamientos sufridos por la Pasionaria por su activa militancia en las manifestaciones comunistas, así como por su decidida participación en la vida política española de aquellos años: diputada del PCE por Asturias en las elecciones de febrero de 1936, vicepresidenta de las Cortes republicanas en 1937. El desplazamiento a la U.R.S.S. se relaciona con el exilio de Dolores Ibárruri tras la finalización de la Guerra Civil; mientras que las menciones del hermano de la narradora se corresponden con la referencia histórica de Rubén Ruiz Ibárruri (1920-1942), combatiente de la Guerra Civil Española en el exilio, que alcanzó el grado de teniente del ejército soviético; fallecido en la defensa de Stalingrado, durante la II Guerra Mundial, fue condecorado como héroe de la Unión Soviética. Finalmente, el retorno de la familia a España después de la muerte de Franco, en 1977; y los hijos soviéticos de Amaya Ruiz, aún residentes en su país de nacimiento. Vide: http://es.wikipedia.org/wiki/Dolores_Ib%C3%A1rruri

Referencias bibliográficas

- Alted Vigil, A. (2005). El instante congelado del exilio de los niños de la guerra civil española. *DEP. Deportate, Esuli, Profughe. Rivista telemática di studi sulla memoria femminile*, 3 [revista virtual]. **Recuperado de**
http://www.unive.it/media/allegato/dep/.../26-El_instante_congelado.rtf
- Amorós, P. (2003), *Familias canguro. Una experiencia de protección a la infancia*, Obra Social Fundación *La Caixa*. Colección de Estudios Sociales, 13. **Recuperado de**
http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol13_es.htm (16-09-2014)
- Ahnfelt, V. (2008), *La recuperación de la identidad en la novela Sefarad de Antonio Muñoz Molina*, [Tesis doctoral]. Stockholm University. **Recuperado de**
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:623896/FULLTEXT01.pdf>
- Baer, A. (2011). Los vacíos de *Sefarad*. La memoria del Holocausto en España. *Política y Sociedad*, 48 (3) [revista virtual]. **Recuperado de**
<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/36416/36918> (15-09-2014)
- Carrasco Muñoz, I. (2003), La antropología poética como mutación disciplinaria. *Estudios Filológicos*, 38, [revista virtual]. **Recuperado de**
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132003003800001
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Herrera, W. (2006). Walter Benjamin: El materialismo histórico y la dialéctica de las imágenes. En A. Chaparro (ed.). *Los límites de la estética de la representación* (pp. 182 a 210). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Hristova, M. (2011), *Memoria prestada. El holocausto en la novela española contemporánea: los casos de Sefarad de Muñoz Molina y El comprador de aniversarios de García Ortega*, [Tesina de maestría doctoral en Filología hispánica]. Universidad de Ámsterdam. **Recuperado de**
https://www.academia.edu/1618441/Memoria_prestada_El_Holocausto_en_la_novela_espanola_contemporanea_los_casos_de_Sefarad_de_Munoz_Molina_y_El_comprador_de_aniversarios_de_Garcia_Ortega
- López Navarro, M. (2006). *Estudio crítico de Sefarad. Novela de novelas*. *Annali Online di Ferrara. Lettere*, 1 (2), [revista virtual]. **Recuperado de**
<http://annali.unife.it/lettere/article/viewFile/91/46>
- Monmany, Mercedes (2013). Más allá de las fronteras: por una cultura común de la memoria europea. Conferencia. Aula de Religión y Humanismo. Universidad de Córdoba, España. 5 de noviembre.
- Muñiz-Huberman, A. (2006). Exilios olvidados: los hispanoamericanos y los hispanojudíos. En M. Aznar Soler (coord.). *Escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939* (pp. 99 a 111). Barcelona: Renacimiento.
- Muñoz Molina, A. (2013). *Sefarad*. Madrid: Cátedra.
- Valdivia, P. (2013), Edición e introducción a *Sefarad*, de Antonio Muñoz Molina. Madrid: Cátedra. Pp. 13-151.
- Wikipedia. La enciclopedia libre*. Dolores Ibárruri. **Recuperado de**
http://es.wikipedia.org/wiki/Dolores_Ib%C3%A1rruri

LA TRADUCCIÓN EN LA ENCRUCIJADA DEL FEMINISMO Y POSCOLONIALISMO. LA DOBLE ALTERIDAD COMO PROBLEMA TRADUCTOLÓGICO

Monge Mohedas, Natalia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
mongem.natalia@gmail.com

Resumen

Americanah (2013) es una novela escrita por Chimamanda Ngozi Adichie, una escritora feminista nacida en Nigeria, y traducida por Carlos Milla Soler en 2014. La novela captura las dificultades que atraviesan los inmigrantes africanos en Estados Unidos, donde por primera vez pertenecen a una minoría de negros en una sociedad de blancos; donde la mayoría de la población tiene una visión de África repleta de estereotipos, y donde los inmigrantes luchan por mantener su identidad y, al mismo tiempo, por adaptarse a la nueva cultura. Además de las tensiones entre nigerianos y estadounidenses, Adichie dibuja las tensiones que existen entre los nigerianos que regresan a su país y los que nunca se fueron, entre africanos y afro-estadounidenses, entre el relativo prestigio que adquieren algunos negros según sus diferentes gradaciones de negritud (donde se aprecia más el tono de piel más claro), y demás binomios opuestos estereotípicos que permean la cultura del país y que recoge la traducción de la obra. Asimismo, a lo largo de la novela, se hace referencia a lo que se espera de las mujeres negras en países tan diferentes como Nigeria y Estados Unidos acerca de sus relaciones, su profesión y su aspecto físico. Se hace hincapié en los ideales de belleza perversos que buscan disciplinar los diferentes cuerpos y cabelleras de las mujeres negras.

De este modo, el presente trabajo propone llevar a cabo un análisis literario del texto fuente en el que se pone en cuestión la alteridad (en el caso de *Americanah*, la doble alteridad) como elemento central de la literatura poscolonial y, a su vez, como problema de la traducción poscolonial (Bassnett, 2005, 2014). Asimismo, se problematizará la voz del sujeto subalterno doblemente silenciado por su condición de mujer y de sujeto colonizado (Spivak, 1998) y se analizará de qué manera aparece representado este sujeto en *Americanah* mediante la caracterización y las historias de los diferentes personajes.

Por otro lado, se estudiarán los problemas de traducción que enfrentó el traductor Milla Soler en su trabajo. En la creación de los personajes de *Americanah*, se destaca el habla como factor clave en la caracterización y construcción identitaria de cada uno, y se puede hacer una clara distinción entre las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas (Valderrama & Carrera Fernández, 2012) utilizadas a lo largo de la novela.

Palabras clave: traducción marginal, literatura poscolonial, literatura feminista, doble alteridad

Introducción

Americanah (2013) es una novela escrita por Chimamanda Ngozi Adichie, una escritora feminista nacida en Nigeria que ha obtenido numerosos premios como el Commonwealth Writers' Prize por su novela *Purple Hibiscus* y el National Book Critics Circle Award for Fiction por *Americanah*, y cuyos trabajos han sido aclamados por la crítica internacional (Ver *The Boston Globe*, *NPR*, *The New York Times*). El título de esta novela hace referencia al término que se utiliza en Nigeria para referirse de manera despectiva o burlona a los emigrantes de Nigeria que han huido a Estados Unidos para luego regresar con un acento diferente y un sentimiento de superioridad al del resto de los nigerianos que nunca partieron.

Adichie relata la historia de Ifemelu, una joven que deja su ciudad natal de Lagos, Nigeria, para estudiar en la Universidad de Filadelfia, Estados Unidos. La novela captura las dificultades que atraviesan los inmigrantes africanos en Estados Unidos, donde por primera vez pertenecen a una minoría de negros en una sociedad de blancos; donde la mayoría de la gente tiene una visión de África repleta de estereotipos, y donde los inmigrantes luchan por mantener su identidad y, al mismo tiempo, por adaptarse a la nueva cultura. Además de las tensiones entre nigerianos y estadounidenses, Adichie dibuja las tensiones que existen entre los nigerianos que regresan a su país y los que nunca se fueron, entre africanos y afro-estadounidenses y entre las diferentes gradaciones de negritud, donde el beige es más deseable por su cercanía con el blanco y con todo lo que “ser blanco” implica socialmente. Este es un constructo identitario que la cultura negra estadounidense arrastra desde las épocas del Harlem Renaissance a principios del siglo XX. Y es precisamente en esta época en que el antropólogo e historiador Melville Herskovit (1925) expresa un sentimiento de sorpresa al ver que el gran renacimiento de la comunidad negra no era más un espejo de las estructuras sociales de la comunidad blanca, pero con personajes de otro color: “And finally, after a time, it occurred to me that what I was seeing was a community just like any other American community. The same pattern, only a different shade!” (353). Por último, a lo largo de la novela se hace referencia a lo que se espera de las mujeres negras en países tan diferentes como Nigeria y Estados Unidos acerca de sus relaciones, su profesión y su aspecto físico. Se hace hincapié en los ideales de belleza perversos que buscan disciplinar los diferentes cuerpos y cabelleras de las mujeres negras.

El presente trabajo propone llevar a cabo un análisis literario del texto fuente en el que se pone en cuestión la alteridad (en el caso de *Americanah*, la doble alteridad) como elemento central de la literatura poscolonial y, a su vez, como problema de la traducción poscolonial (Bassnett, 2014). Asimismo, se problematizará la voz del sujeto subalterno doblemente silenciado por su condición de mujer y de sujeto colonizado (Spivak, 1998) y se analizará de qué manera aparece representado en *Americanah* mediante la caracterización y las historias de los diferentes personajes.

Por otro lado, la creación de dichos personajes significa un problema de traducción ya que se destaca el habla como factor clave en la caracterización y construcción identitaria de cada uno, y se puede hacer una clara distinción entre las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas (Valderrama & Carrera Fernández, 2012) utilizadas a lo largo de la novela. Con respecto a las variedades diatópicas, a pesar de que ambas hablan inglés, se observan diferencias importantes en el habla de las mujeres africanas y en el de las mujeres estadounidenses blancas. Mientras que las primeras utilizan una combinación del inglés estándar y la lengua vernacular, el igbo, las segundas utilizan siempre la variedad estándar del inglés. Asimismo, entran en juego las variedades diastráticas en la forma de hablar de las mujeres estadounidenses blancas de clase social alta, las mujeres africanas de clase social alta y las mujeres africanas de clase social baja. Como se estableció anteriormente, en la novela, las mujeres blancas de clase social alta utilizan el inglés estándar, las mujeres africanas de clase social media-alta varían entre el inglés estándar y el igbo, y las mujeres africanas de clase social baja utilizan una variedad del inglés caracterizada por la presencia de errores gramaticales. Por último, las variedades diafásicas se pueden observar en las modificaciones que, de manera voluntaria e involuntaria, afectan el habla de algunas mujeres africanas (inmigrantes en Estados Unidos) en diferentes contextos sociales. Tal es el caso de Ifemelu quien, al empezar a relacionarse con estadounidenses blancos, hizo un esfuerzo por aprender e imitar el acento estadounidense.

Vale preguntarnos, en este sentido, de qué manera Carlos Milla Soler abordó la creación de estos personajes que representan al sujeto subalterno y cómo resolvió el problema de la doble alteridad. ¿Se mantuvieron las diferentes variaciones en el habla? ¿Se preservó la voz del marginado? ¿Se puede observar la presencia de la otredad en la traducción de la misma manera en la que aparece en el original? ¿Se trata de una traducción desafiante o funcional con respecto a la visión hegemónica imperialista?

La doble alteridad como problema de traducción

Uno de los ejes centrales en los estudios de la literatura y la traducción poscolonial es el concepto de alteridad u otredad. En este contexto, Susan Bassnett (2005) relaciona la noción de alteridad con el enfrentamiento de una traductora con conceptos, formas y lenguajes desconocidos, y con el dilema que significa transponerlos en un contexto cultural diferente (83). Según Bassnett (2005), la traductora transita entre dos polos opuestos: se mantiene tan cerca del texto fuente que el nuevo público lector se siente alienado al estar en contacto con lo desconocido (extranjerización), o se aleja tanto del texto fuente para satisfacer las necesidades de los nuevos lectores que hace que características culturales elementales del texto fuente se diluyan en el texto meta (domesticación) (83). En relación con esta oposición binaria, Lawrence Venuti sugiere que el rechazo de una práctica de traducción domesticante significaría una intervención estratégica para desafiar la hegemonía de las lenguas dominantes. Bassnett (2014) incorpora la visión de Venuti en su trabajo y la explica de la siguiente manera:

Domesticating translation relies on the translator's ability to create a work that reads as fluently as if it had been written originally in the target language, and such fluency is, in Venuti's eyes, a discursive strategy that is both ethnocentrically violent and deceptive, in that it conceals the violence through the illusion of transparency. (48)

De esta manera, la preservación de la alteridad/otredad en la traducción de un texto literario poscolonial constituye una estrategia clave que una traductora, en su rol de defensora de culturas, puede adoptar para desafiar el etnocentrismo y la hegemonía imperialista de las lenguas. Asimismo, en el marco de la literatura poscolonial, una escritora puede optar por resaltar la otredad y el *otro* en su obra a la hora de traducir su cultura para su público lector y así desafiarlo e incomodarlo, a la vez que pone de relieve la voz del marginado.

En el caso de *Americanah*, se puede observar una constante intrusión de la alteridad en la historia que relata Adichie y, en su historia, se puede hablar de una doble alteridad ya que describe y da a conocer no solo la realidad de una minoría étnica, sino que también representa la realidad y el punto de vista de las mujeres como otra minoría dentro de la primera: las mujeres africanas que emigraron a Estados Unidos ocupan un lugar doble alteridad por ser inmigrantes y por ser mujeres africanas inmigrantes. Por lo tanto, estas mujeres viven bajo una constante presión no solo por adaptarse a la nueva cultura, sino también por cumplir con los estándares de belleza que, en dicha cultura, se les imponen a las mujeres negras, entre ellos, una cabellera larga, lacia y suave que se aleje completamente de su pelo natural:

My full and cool hair would work if I were interviewing to be a backup singer in a jazz band, but I need to look professional for this interview, and professional means straight is best but if it's going to be curly then it has to be the white kind of curly, loose curls or, at worst, spiral curls but never kinky. (Adichie, *Americanah*, 2013: 252)

—Ese pelo tan abundante y bonito serviría si fuera a entrevistarme para cantante de coro en un grupo de jazz, pero para esta entrevista necesito ofrecer una imagen profesional, y profesional equivale a lacio, y si fuera rizado, tendría que ser un rizado de mujer blanca, con rizos sueltos o, en el peor de los casos, bucles, pero nunca crespo. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 266)

En este ejemplo, Ifemelu le explica a su novio estadounidense Curt por qué debe alisarse el pelo para su entrevista de trabajo (la única entrevista que consiguió ya que ninguna empresa quería contratar a una inmigrante y atravesar el engorroso proceso de tramitar la ciudadanía). Tanto en el original como en la traducción, queda claramente establecido que, para tener un aspecto “profesional”, se debe tener un pelo lacio o rizado de mujer blanca, pero nunca el pelo crespo natural de las mujeres africanas.

De esta manera, mediante la historia de Ifemelu y las dificultades que atraviesa en Estado Unidos para conseguir trabajo por ser inmigrante y por sus atributos físicos característicos de una mujer negra, Adichie en el original y Milla Soler en la traducción logran representar la doble alteridad que atraviesa a las mujeres africanas que emigraron a Estados Unidos.

La representación del sujeto subalterno

Según Spivak (1998), el sujeto subalterno es aquel que, si bien tiene la capacidad física para hablar, no tiene la posibilidad de expresarse ni de ser escuchado porque no tiene un lugar de enunciación que lo permita y, por lo tanto, el intelectual europeo aparece como supuesto portador de la voz del subalterno quien se ve aun más oprimido y silenciado debido a la intervención del intelectual (16-18). Además, afirma que, en el contexto de la producción colonial, la mujer sufre una doble violencia por su condición de sujeto subalterno y de mujer. En otras palabras, Spivak desafía la simple división entre colonizador y colonizado e incluye a la *mujer nativa* como una categoría completamente oprimida por ambos (colonizador y hombre colonizado). La autora lo plantea de la siguiente manera:

La cuestión es, más bien, que, en ambos problemas, tanto como objeto de una historiografía colonialista y como sujeto de la rebelión, la construcción ideológica de género [“gender”] se presenta bajo el dominio de lo masculino. Si en el contexto de la producción colonial el individuo subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese individuo subalterno es una mujer su destino se encuentra todavía más profundamente a oscuras. (Spivak, 1998: 20-21)

Americanah cuenta la historia de diferentes personajes que podrían definirse como sujetos subalternos. Se trata de jóvenes que crecen en una Nigeria caracterizada por golpes de estados, corrupción, condiciones económicas adversas y constantes huelgas en escuelas y universidades:

You know, we live in an ass-licking economy. The biggest problem in this country is not corruption. The problem is that there are many qualified people who are not where they are supposed to be because they won't lick anybody's ass, or they don't know which ass to lick or they don't even know how to lick an ass. I'm lucky to be licking the right ass. She smiled. It's just luck. (Adichie, *Americanah*, 2013: 93)

—Verás, vivimos en una economía basada en lamer culos. El mayor problema de este país no es la corrupción. El problema es que hay mucha gente cualificada que no está donde tendría que estar porque no le lame el culo a nadie, o no sabe qué culo lamer, o ni siquiera sabe lamer un culo. Yo tengo la suerte de lamer el culo adecuado. —Sonrió—. Es pura suerte. (Adichie, *Americanah*, 2014: 105)

Envueltos en estas condiciones en las que no había oportunidades para las personas formadas y cualificadas y en las que vivir bien era una cuestión de suerte, Ifemelu y la mayoría de las familias y los jóvenes de Lagos deseaban escapar a Estados Unidos o Inglaterra para poder establecerse allí y recibir una buena educación, tener posibilidades de conseguir un trabajo y ser ciudadanos activos con una mejor calidad de vida y una voz que sea escuchada. En ese momento, obtener una visa para vivir en el exterior era el objetivo máximo por alcanzar e, incluso, era considerado una bendición:

Sister Ibinabo started the Student Visa Miracle Vigil on Fridays, a gathering of young people, each one holding out an envelope with a visa application form, on which Sister Ibinabo laid a hand of blessing. One girl, already in her final year at the University of Ife, got an American visa the first time she tried, and gave a tearful, excited testimony in church. “Even if I have to start from the beginning in America, at least I know when I will graduate,” she said. (Adichie, *Americanah*, 2013: 120)

La hermana Ibinabo organizó la Vigilia por el Milagro de los Visados para Estudiantes de los viernes, una reunión de jóvenes, cada uno con un sobre que contenía una solicitud de visado, que la hermana Ibinabo tocaba con la mano a modo de bendición. Una chica, ya en su último curso en la Universidad de Ife, consiguió un visado para Estados Unidos a la primera, y ofreció un testimonio entusiasta y lacrimógeno en la iglesia. “Aunque tenga que volver a empezar desde el principio en Estados Unidos, al menos sé cuándo me licenciaré”. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 132)

Del mismo modo, Adichie pone de relieve la difícil realidad que atravesaban las mujeres nigerianas que, viviendo bajo esas condiciones adversas, aspiraban a encontrar un marido

con una buena posición social que pudiera mantenerlas, e incluso rezaban para que eso ocurriera. De hecho, en la ciudad de Lagos, eso es lo que la sociedad en general esperaba de las mujeres. Adichie describe a una sociedad que admiraba a los hombres por sus logros laborales y su buena posición económica y que admiraba a las mujeres por lograr casarse con esos hombres, lo que resulta en una negación de las mujeres como sujetos y agentes de su propia historia. Por otro lado, las mujeres solteras que eran exitosas en su trabajo y gozaban de una independencia económica (como Ifemelu, la protagonista de la novela) no eran elogiadas por sus logros laborales, sino que eran criticadas por su soltería:

She had, in the years since they got married, grown an intemperate dislike of single women and an intemperate love of God [...] but after their wedding, she switched to the House of David [...] Later, when he found out that the House of David had a special prayer service for Keeping Your Husband, he had felt unsettled. Just as he had when he once asked why her best friend from university, Elohor, hardly visited them, and Kosi said, “She’s still single,” as though that was a self-evident reason. (Adichie, *Americanah*, 2013: 43)

En los años de su matrimonio Kosi había desarrollado una desaforada aversión por las mujeres solteras y un desaforado amor a Dios [...] pero después de la boda se pasó a la Casa de David [...] Más tarde, cuando él descubrió que la Casa de David tenía una sesión rogativa especial para Conservar al Marido, se quedó intranquilo. Igual que cuando una vez le preguntó por qué su mejor amiga de la universidad, Elohor, casi nunca los visitaba, y Kosi dijo “Aún está soltera”, como si esa fuera una razón evidente en sí misma. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 41)

De esta manera, se puede observar la presencia del sujeto subalterno a lo largo del desarrollo de la novela objeto de esta investigación y, a través de los diferentes personajes y sus respectivas historias, Adichie deja entrever la doble alteridad que los caracteriza y que deviene de su condición de sujeto colonizado y de mujer; esa doble alteridad que los silencia.

Variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas

Como se dijo anteriormente, la creación de los personajes de *Americanah* representan un desafío para el traductor ya que se destaca el habla como factor clave en la construcción identitaria de cada uno. En esta novela, se pueden observar tres variedades lingüísticas que se reflejan en cualquier aspecto de la lengua (fónico, morfosintáctico y léxico). Se trata de las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas que propuso Coseriu (1981: 303-305) y que Ramiro Valderrama (2012) retoma en su trabajo.

Las variedades diatópicas “están asociadas a los patrones lingüísticos característicos de una zona geográfica determinada” (Valderrama & Carrera Fernández, 2012: 27). También se las denomina geolectos, dialectos geográficos o, simplemente, dialectos. En la novela, se observa, por un lado, una predominancia del inglés estándar y, por el otro, diferentes instancias del igbo, un dialecto hablado en Nigeria, en la región anteriormente conocida como Biafra:

This is my sister Laura, who’s visiting. Well, we visit each other almost every day! Laura practically lives next door. The kids are in the Poconos until tomorrow, with my mother. I thought it would be best to do this when they’re not here anyway. (Adichie, *Americanah*, 2013: 179)

Te presento a mi hermana Laura, que está de visita. ¡Bueno, la verdad es que nos visitamos todos los días! Laura vive prácticamente aquí al lado. Los niños están en los Poconos hasta mañana, con mi madre. He pensado que sería mejor ocuparse de esto cuando ellos no están. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 193)

He still thinks that one day I will agree for him. Ha, o di egwu, for where?. (Adichie, *Americanah*, 2013: 29)

Todavía piensa que algún día me rendiré a él. Ja, o di egwu, ¿para llegar a dónde?. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 37)

Como se puede observar en los ejemplos, en el caso de los personajes estadounidenses, se utiliza solo la variedad estándar del inglés y, en el caso de los personajes africanos,

predomina una combinación del inglés estándar y el igbo. Al incorporar frases en este idioma sin ningún tipo de explicación, Adichie le presenta un desafío al lector y lo obliga a hacer un esfuerzo para intentar entenderlas ayudado por el contexto. En su traducción, Carlos Milla Soler mantiene la variedad estándar (en este caso, del español) para los personajes estadounidenses, respeta la combinación del estándar y del igbo para los africanos y, de este modo, lo que resulta un desafío para el público lector del original sigue siéndolo para el nuevo público lector y se mantiene la representación de la otredad en el texto.

Valderrama define las variedades diastráticas (también llamadas sociolectos o dialectos sociales) como aquellas que están asociadas al nivel sociocultural del hablante y en las que se pueden “considerar una serie de variables que pueden influir en la forma de hablar del individuo, desde su nivel de escolarización hasta su sexo o edad o su pertenencia a un colectivo determinado, entre otros factores” (Valderrama & Carrera Fernández, 2012: 27-28). En el caso de *Americanah*, el factor más notable que influye en el habla de los personajes en relación con las variedades diastráticas, es el nivel de escolarización:

“You talk Igbo to Chijioke. He listen to you,” Aisha said. “You talk Igbo?”
 “Of course I speak Igbo,” Ifemelu said [...] “Take it easy!” she added, because Aisha had pulled a tiny-toothed comb through a section of her hair.
 “Your hair hard,” Aisha said.
 “It is not hard,” Ifemelu said firmly. “You are using the wrong comb”. (Adichie, *Americanah*, 2013: 49)

—Tú habla a Chijioke en igbo —dijo Aisha—. Él te escucha. ¿Hablas igbo?
 —Claro que hablo igbo — [...] ¡Cuidado! —exclamó, porque Aisha le había dado un tirón al desenredarle el pelo con un peine de púas pequeñas.
 —Tienes pelo difícil.
 —No lo tengo difícil —declaró Ifemelu con firmeza—. Eres tú quien se ha equivocado de peine. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 59)

“Your hair take long. You need food,” Aisha said. “I’m fine. I have a granola bar,” [...] “That not food!” [...] “She here fifteen years, Halima,” [...] “Sorry, I make quick call”. (Adichie, *Americanah*, 2013: 47)

—Tu pelo es mucho tiempo. Necesitas comer —dijo Aisha—. Estoy bien. Llevo una barrita de cereales [...] —¡Eso no comida! — [...] —Vive aquí quince años, Halima [...] —Perdona, hago llamada rápida. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 57)

Mientras que los personajes con un nivel de escolarización alto, ya sean estadounidenses o africanos (como Ifemelu) utilizan la variedad estándar del inglés, en el caso de las peluqueras africanas con un nivel de escolarización bajo (que también emigraron a Estados Unidos), se observa una variedad del inglés con diferentes errores gramaticales entre los que se destaca la ausencia de verbos conjugados. En su traducción, Milla Soler mantiene estas marcas diastráticas mediante otros tipos de errores: además de la ausencia de verbos conjugados (“Eso no comida”; “Vive aquí quince años”), incorpora combinaciones incorrectas de verbos (“Tu pelo *es* mucho tiempo) y ausencias de preposiciones (“Perdona hago llamada rápida”). De esta manera, las diferentes variedades diastráticas se ven reflejadas también en la obra traducida.

Por último, las variedades diafásicas, estilectos o registros “son las diferentes formas de habla que adopta un hablante según las diferentes circunstancias comunicativas en las que se encuentre” (Valderrama & Carrera Fernández, 2012: 28). En el caso de los inmigrantes africanos en Estados Unidos, se observan diferentes marcas diafásicas según la situación comunicacional en las que se encuentren y, sobre todo, según los interlocutores. Cuando se comunican con estadounidenses blancos, los inmigrantes africanos imitan la variedad estándar del inglés estadounidense y, cuando se comunican con otros inmigrantes africanos, abandonan el acento falso y hasta incorporan frases en igbo otra vez:

Ginika had lapsed into Nigerian English, a dated, overcooked version, eager to prove how unchanged she was [...] And now she was saying “shay you know” and Ifemelu did not have the heart to tell her that nobody said “shay” anymore [...] Later, Ifemelu watched Ginika at her friend Stephanie’s apartment, a bottle of beer poised at her lips, her American-accented words

sailing out of her mouth, and was struck by how like her American friends Ginika had become. (Adichie, *Americanah*, 2013: 150-152)

Ginika había pasado al inglés nigeriano, una versión anticuada, trasnochada, en un esfuerzo por demostrar lo poco que había cambiado [...] Y ahora decía «diosa», e Ifemelu no tuvo valor para informarla de que en Nigeria ya nadie decía «diosa» [...] Más tarde Ifemelu observó a Ginika en el departamento de su amiga Stephanie, con una botella de cerveza ante los labios, hilvanando palabras fluidamente con acento estadounidense, y le chocó lo mucho que ahora se parecía a sus amigas estadounidenses. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 163-164)

They hugged, looked at each other, said all the things people said who had not seen each other in many years, both lapsing into their Nigerian voices and their Nigerian selves, louder, more heightened, adding “o” to their sentences. (Adichie, *Americanah*, 2013: 276)

Se abrazaron, se miraron, dijeron todas esas cosas que dicen las personas que no se han visto durante muchos años, incurriendo ambos en sus voces nigerianas y en sus identidades nigerianas, más estridentes, más realzadas, añadiendo expresiones de énfasis a sus frases. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 290)

En los ejemplos anteriores, se puede observar el cambio entre las variedades diafásicas que producen los inmigrantes africanos en su habla. En el primer ejemplo, Ifemelu, recién llegada a Estados Unidos, conversa con su amiga Ginika que ya había emigrado hace años y nota cómo hace un esfuerzo para hablar con un inglés nigeriano, en este caso, incorporando palabras que solían usarse en su ciudad natal (“shay” y “diosa”). Luego, cuando interactúa con sus amigas estadounidenses en un contexto social, Ginika empieza a hablar naturalmente con un acento estadounidense. En el segundo ejemplo, Ifemelu se encuentra con Kayode, un amigo de la infancia, en un centro comercial de Maryland y comienzan a hablar con sus “voces nigerianas” que, en la versión original, están caracterizadas por la incorporación de la “o” luego de ciertas palabras para agregar énfasis a lo que se está diciendo. En su traducción, Milla Soler opta reemplazar la frase “adding ‘o’ to their sentences” por una descripción de la función que cumple el morfema “o” sin nombrarlo. Con esta decisión, el traductor omite una característica central del inglés nigeriano y elimina el desafío que Adichie le plantea al lector en el original al nombrar esa característica sin explicación alguna.

De esta manera, a través de todos los ejemplos anteriores, se puede observar la presencia de diferentes marcas diatópicas, diastráticas y diafásicas en los diferentes aspectos de la lengua (fónico, morfológico y sintáctico) que la autora incorpora para contribuir a la construcción identitaria de sus personajes, especialmente, para forjar la identidad de las mujeres africanas y hombres africanos. En general, Carlos Milla Soler mantiene esas marcas en su traducción y hace las modificaciones necesarias para que la diferenciación entre las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas se pueda apreciar en español.

La traducción de Carlos Milla Soler

En el análisis de la traducción de *Americanah* realizada por Carlos Milla Soler, se tuvieron en cuenta tres aspectos diferentes: la doble alteridad, la construcción de los personajes, la adaptación de la traducción para el Cono Sur.

En primer lugar, la alteridad u otredad es un concepto clave en la tradición poscolonial ya que representa la visibilidad de lo desconocido (de una cultura desconocida) en un trabajo literario (Bassnett, 2005: 83). Como se estableció anteriormente, en *Americanah*, hablamos de una doble alteridad ya que, además de describir la realidad de una minoría étnica, su autora representa la realidad de otra minoría dentro de la primera: las mujeres. Como se pudo apreciar en los ejemplos, Adichie destaca la doble alteridad en su obra describiendo las dificultades que atraviesan las mujeres africanas inmigrantes en Estados Unidos por ser inmigrantes y la constante presión bajo la que viven por ser mujeres. En su traducción, Milla Soler incorpora la presencia del *otro* de la misma que manera en la que aparece en el original y, al igual que Adichie, utiliza la doble alteridad como estrategia clave para cumplir su rol como defensor de culturas.

En segundo lugar, como se explicó a lo largo del presente trabajo, la construcción de los personajes de *Americanah* juega un papel clave desde la óptica poscolonial ya que, a través de ellos, Adichie representa lo que Spivak (1998) define como un sujeto subalterno doblemente silenciado por su condición de mujer y de sujeto colonizado (20-21). Carlos Milla Soler hace un buen trabajo al mantener las descripciones de la realidad que oprime a los sujetos subalternos: corrupción, condiciones económicas adversas y falta de oportunidades laborales (especialmente para las mujeres). Por otro lado, otros factores relevantes en la construcción de los personajes son las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas que caracterizan su habla. Como se pudo observar en los ejemplos, estas marcas abundan en la obra de Adichie y, del mismo modo, se mantienen en la traducción de Milla Soler.

Por último, la editorial Random House que publicó la traducción de *Americanah*, aclara en la primera página del libro que se trata de una traducción adaptada para el Cono Sur. En este sentido, se puede afirmar que la labor del traductor Carlos Milla Soler deja mucho que desear ya que su traducción se encuentra plagada de formas, términos y estructuras típicas del español ibérico, excepto por dos casos en los que incorporó una frase (“dale que dale” y un término (“un plomo”) que podrían catalogarse como pertenecientes al español del Cono Sur:

The man chased and chased me, eh, but I refused. (Adichie, *Americanah*, 2013: 29)
Me perseguía, dale que dale, pero yo no quise saber nada, eh. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 37)

“What’s that last one we did in class, ‘Ancient Mariner’? So boring”. (Adichie, *Americanah*, 2013: 72)
—¿Cuál fue el último poema que estudiamos en clase? «La balada del viejo marinero.» Un plomo. (Adichie, *Americanah*, 2013/2014: 84)

Ahora bien, en lo que resta de las 592 páginas de la traducción de Carlos Milla Soler, solo se pueden observar características de un español típicamente ibérico entre las que se destacan el uso del “tú”, términos como “vale” en vez de “dale”, “cumplir con el expediente” en vez de “cumplir con la rutina”, “llenar el depósito” en vez de “llenar el tanque” y “carro” en vez de “auto”.

Conclusión

En conclusión, se puede determinar que la autora de *Americanah*, Chimamanda Ngozi Adichie, asume el rol de defensoras de culturas y utiliza diferentes estrategias para cumplir con ese rol y preservar la voz del marginado: incorpora la presencia del otro, de lo desconocido y, a lo largo de toda su novela, resalta la doble alteridad que caracteriza a sus personajes, representa al sujeto subalterno a través de la caracterización de sus personajes y sus respectivas historias de vida y pone de relieve las diferentes marcas en el habla de sus personajes africanos (variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas).

Por su lado, el traductor Carlos Milla Soler mantiene las estrategias anteriormente nombradas para mantener en su traducción la voz del marginado que Adichie sostiene pero, por otro lado, su trabajo es funcional a la visión hegemónica imperialista de las lenguas ya que, en una traducción que debería estar adaptada para el Cono Sur, predomina la variedad estándar del español típico de España y, de esta manera, contradice su rol como defensor de culturas al acallar otras variedades del español y poner de relieve la predominancia del español ibérico.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. N. (2013). *Americanah*. Nueva York: Anchor Books.
Adichie, C. N. (2014). *Americanah*. Barcelona: Random House.
Bassnett, S. (2005). Translation, Gender and Otherness. En *Perspectives: Studies in Translatology*. Londres: Routledge.

- Bassnett, S. (2014). *Translation*. Nueva York: Routledge.
- Coseriu, E. (1981). La lengua funcional. En E. Coseriu, *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Herskovits, M. (1925). The Negro's Americanism. En A. Locke (Ed.), *The New Negro*. Albert & Charles Boni .Inc.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*.
- Valderrama, R., & Carrera Fernández, J. (2012). La traducción de una película plurilectalmente marcada: el caso de Amores Perros. En P. Ordóñez Lopez, & T. Conde, *Estudios de traducción e interpretación vol. 1*. Universitat Jaume I.
- Venuti, L. (2000). *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge.



REINALDO ARENAS: EL LUGAR PERIFÉRICO DE LAS IDENTIDADES *QUEER* EN *CELESTINO ANTES DEL ALBA*

Nuñez Campos, Emilene Teresita
Facultad de Lenguas y Centro de Estudios Avanzados de la UNC
Córdoba, Argentina
emileneteresita@gmail.com

Resumen

En la actualidad los estudios de género cobraron mayor relevancia en las prácticas discursivas al dar respuestas a una problemática social en la que hay una necesidad de buscar nuevas formas de integración orientadas a lograr una sociedad más igualitaria. Se intenta encontrar una solución para que ninguna minoría sufra la marginación o estigmatización por manifestar una condición diferente o por encontrarse de alguna manera fuera de lo que se considera “normal” dentro de la matriz heteronormativista imperante. Hay una suerte de frontera establecida por dicha matriz que conserva adentro a las personas que se alinean a lo esperado y aceptado por la sociedad heteropatriarcal y que expulsa hacia la periferia a aquellos que no responden a las pautas sociales heteronormativas. Un ejemplo de ellos es Reinaldo Arenas quien siempre ha mantenido una postura crítica y contestataria hacia las normas instauradas. Reinaldo Arenas (1943-1990), escritor cubano, gay y disidente del sistema político de Cuba, problematiza por medio de su obra las cuestiones relacionadas a su condición de hombre homosexual que sufre las consecuencias de pertenecer a una minoría social estigmatizada por la sociedad. Su novela *Celestino antes del alba* (1967) recorre los espacios temáticos de marginación y desigualdad que padece el protagonista durante su niñez por su conducta homoerótica en un entorno rural cubano pre revolucionario tradicional y sin apertura a la diversidad de género. Se pretende realizar un abordaje de la novela de Reinaldo Arenas desde una perspectiva *queer* ya que el contenido discursivo y temático de la obra permite una lectura desde las nuevas formas de pensar el discurso y el género, ofrece nuevos espacios de diálogo para la integración y propone acabar con las fronteras que dividen lo “normal” de lo “diferente”.

Palabras clave: identidad, *queer*, género, discurso, Arenas

Introducción

En el artículo “Historia de una palabra: *queer*”, Beatriz Preciado (2009) escribe que el término *queer* se utilizó en un momento de la historia para hacer referencia a aquellas personas que no pueden ser delimitadas ni como mujer, ni como hombres, a aquellas personas que no responden, en el sentido amplio de la palabra, a los requerimientos y obligaciones que establecen las normas de cada género. Esas identidades *queer*, al tener características o comportamientos ambiguos para lo considerado normal en las sociedades heteronormativistas, fueron obligadas a desplazarse fuera de esta matriz cultural y tuvieron que ocupar un espacio incierto, fronterizo, periférico, foráneo y difuso considerado *queer*. Este término, al mismo tiempo, es un símbolo de resistencia reaccionaria contra esta matriz. Su postura contestataria propone derrumbar la división binaria de géneros a la vez que cuestiona las normas culturales establecidas. Muchos escritores latinoamericanos pertenecientes a la diáspora homoerótica (Foster, 1997) fueron quienes, por medio de sus obras, abanderaron la consigna *queer* para resistir y cuestionar el sistema.

Reinado Arenas (1943-1990), escritor cubano, gay y disidente del sistema político de Cuba, problematiza a través de su obra las cuestiones relacionadas a su condición de hombre homosexual que sufre las consecuencias por pertenecer a una minoría no aceptada por la sociedad cubana de su época. Su novela *Celestino antes del alba* (1967) recorre los espacios temáticos de marginación y violencia que padece el protagonista durante su niñez por su conducta homoerótica y es, al mismo tiempo, “una defensa de la libertad y de la imaginación en un mundo conminado por la barbarie, la persecución y la ignorancia” (Arenas, 2013: 13). Desde la teoría *queer* se busca en este trabajo contribuir a la lectura de las constantes discursivas del autor y se plantea la identificación y caracterización de los ejes dicotómicos presentes en su producción para observar cómo se conforman estas identidades *queer*, que espacios ocupan y que nuevos desplazamientos pretenden recorrer.

La teoría *queer* como marco teórico se orienta a las nuevas concepciones sobre el género considerado una construcción cultural y un medio discursivo (Butler, 2007), que ofrece nuevas formas de pensar la sexualidad más allá de la construcción del binomio “hetero/homo”, busca terminar con los esquemas de desigualdad, discriminación y opresión y propone ver el mundo sin categorías (Ambrosy, 2012). La obra de Arenas *Celestino antes del alba* permite el abordaje de la problemática del género desde el análisis de ejes discursivos contrastantes que la lectura puede relevar. En el trabajo: “Reinaldo Arenas: El lugar periférico de las identidades *queer* en *Celestino antes del alba*” se realizó una selección de las unidades discursivas acordes a los ejes temáticos: “género”, “performatividad” y “matriz heteronormativa” para los estudios de género y el análisis del discurso enfocados desde la subjetividad concebida en la teoría *queer*.

Si te llamas Celestino, Reinaldo Arenas

Reinaldo Arenas, además de pertenecer a la diáspora cubana de los años 80 (Céspedes Ginarte y Pompa Chavez, 2013), se inscribe dentro del movimiento de escritores latinoamericanos *queer* del siglo XX, por sus prácticas discursivas y por los acontecimientos que marcaron su propia vida (Foster, 1992). Con respecto a este punto, Foster (1997) sitúa a Arenas dentro de la diáspora homoerótica latinoamericana, puesto que fue un escritor perseguido y obligado al exilio por su conducta y escritura homoerótica. En Arenas este exilio sucede “en términos de la huida del individuo más que en la deportación masiva” (Foster, *id.*: 1). Los fenómenos tales como la persecución, tortura, opresión, encarcelamiento y ejecución tienen como víctima histórica al homosexual, principalmente en “sociedades que juzgan la homosexualidad como un acto voluntario escandaloso por parte del individuo, como una opción pecaminosa o socialmente rebelde” (Foster, *ibid.*). Las memorias de Arenas describen una larga lista de acosos, persecuciones y encarcelamiento por su homosexualidad que lo obligaron al exilio.

La escritura de Reinaldo Arenas se inscribe en un género discursivo híbrido (Pinichelli-Batalla, 2011). La producción discursiva de Arenas se desplaza por el lenguaje y la escritura cuestionando los cánones establecidos ya que podemos identificar en ella elementos de la ficción y lo testimonial. Acerca de este tipo de desplazamientos Barthes observa: “El texto destruye hasta el fin, hasta la contradicción, su propia categoría discursiva, su referencia sociológica, su género. El texto puede si lo desea, atacar las estructuras canónicas de la lengua misma” (Barthes, 1993: 51). Es por ello que se puede hablar de una ficción así como de un testimonio de la vida del propio autor sin que ninguna categoría rechace a la otra. La historia que se narra en *Celestino antes del alba*, es la vida de un niño que corresponde cronológicamente a la vida del autor que, a través del personaje, describe sus propias penurias, experiencias y persecuciones que sufrió por su conducta homosexual (Pinichelli-Batalla, *op. cit.*). Estas similitudes cronológicas se verán confirmadas con la autobiografía del escritor: *Antes que anochezca*, publicada por primera vez en 1992.

La novela *Celestino antes del alba* es el inicio de una saga llamada *la pentagonía*, compuesta por cinco obras que narran la historia del protagonista en diferentes etapas de su vida, desde su niñez hasta la edad adulta en las cuales configura gradualmente su sexualidad dentro de un entorno social caracterizado por la violencia en una Cuba pre y pos revolucionaria que transita cambios sociales importantes. Sobre *la pentagonía* Arenas (2013) escribe:

Celestino antes del alba inicia el ciclo de una *pentagonía* que comienza con la infancia del poeta narrador en un medio primitivo y ahistórico; continúa con la adolescencia del personaje durante la dictadura batistiana y precastrista –*El palacio de las blanquísimas mofetas*–; sigue con su obra central, *Otra vez el mar*, que abarca todo el proceso revolucionario cubano desde 1958 hasta 1970, la estalinización del mismo y el fin de una esperanza creadora; prosigue con *El color del verano*, novela que termina en 1999, en medio de un carnaval alucinante y multitudinario (...). La *pentagonía* culmina con *El asalto*, suerte de árida fábula sobre el futuro de la humanidad, tal vez el libro más cruel escrito en este siglo (2013: 13).

Luego de la primera edición en 1967, *Celestino antes del alba* no volvió a ser publicada por su contenido erótico ya que este era “una defensa de la libertad y de la imaginación en un mundo conminado por la barbarie, la persecución y la ignorancia” (Arenas, *ibid.*) y era una ofensa a los valores del “nuevo cubano” puesto que la homosexualidad era vista como una señal de decadencia burguesa (Foster, 2003). En su autobiografía *Antes que anochezca*, Arenas (2010) detalla su vida como escritor perseguido por el régimen debido a su condición de homosexual y anticastrista. Su obra literaria fue declarada antirrevolucionaria y opuesta al régimen por su contenido y por no ser una oda al sistema cubano que consideraba la literatura de Arenas como disidente. Al respecto el autor explica:

La belleza es en sí misma peligrosa, conflictiva, para toda dictadura, porque implica un ámbito que va más allá de los límites en que esa dictadura somete a los seres humanos; es un territorio que se escapa al control de la policía política y donde, por tanto, no pueden reinar. Por eso a los dictadores les irrita y quieren de cualquier modo destruirla. La belleza bajo un sistema dictatorial es siempre disidente, porque toda dictadura es de por sí antiestética, grotesca; practicarla es para el dictador y sus agentes una actitud escapista o reaccionaria (2010: 113).

Con este panorama, Arenas continúa su producción literaria de manera clandestina, proyectando en sus personajes sus propias experiencias en las que era víctima por parte de un sistema político por su conducta homoerótica (Foster, 1992).

Celestino antes del alba tiene un “autor-testigo” (Arenas, 2010: 14). El protagonista es un niño que crece en un ambiente violento y pobre, donde además sufre ataques por su condición sexual diferente de lo socialmente establecido. Esto hace que el niño viva paralelamente un mundo de fantasía donde puede desplegar toda su creatividad y libertad. Sobre la configuración de la identidad, Ambrosy (2012) explica que la conformación de la identidad se da por factores genéticos, estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales, entre otros y, que durante este proceso, el medio familiar y social tienen sus implicaciones. Con respecto a las personas que configuran su identidad de manera diferente de lo que se espera socialmente de cada género, Ambrosy (*id.*) explica:

Como resultado, históricamente se ha visto que la balanza se inclina a favor de las personas que muestran coherencia entre su sexo-género-orientación sexual y se genera un rechazo hacia las personas que tienen una identidad sexual diferente de su sexo, que su orientación sexual es diferente a la esperada, dado su sexo, o quienes conductualmente se manifiestan de forma diferente (2012: 279).

Al respecto, Preciado (2011) sostiene que el sistema heterosexual es un aparato social que reproduce los esquemas binarios de hombre y mujer y que deja un vacío, un espacio indefinido para todas aquellas personas que no se ajustan a estas dos polaridades y que lo no heterosexual

se considera en la sociedad heterocentrada como la “excepción perversa que confirma la regularidad de la naturaleza” (Preciado, *id.*: 22).

Otro factor clave son las condiciones materiales de existencia en las que el personaje transita. En *Celestino antes del alba* se puede observar cómo se conforman los esquemas opresivos de la familia, cómo hay un universo femenino castrador en el que los personajes masculinos deben configurar su sexualidad en espacios opresores donde agonizan en la búsqueda de su identidad (Chávez-Rivera, 2013). El protagonista debe sobrevivir en un ambiente hostil, adverso, ignorante, con roles de víctimas y victimarios que se intercambian constantemente, con mujeres violentas y violentadas, en un hogar marcado por la pobreza y la brutalidad en el que cualquier conducta homoerótica es acusada y penada por el ente familiar.

El medio familiar tiene como característica principal la absoluta miseria, es una familia conformada por mujeres y una sola presencia fuerte masculina que es el abuelo del protagonista. Viven en un ambiente rural y cultivan una pequeña finca sin grandes beneficios, “el exceso de mujeres en la casa y la falta de hombres para trabajar la tierra y generar cosechas les condena a una situación de carencias” (Chávez-Rivera, 2013: 78)

La figura de la mujer dentro del orden familiar es negativa, son mujeres que no respetaron el modelo reproductor heterosexual, son mujeres sin maridos, mujeres suicidas, mujeres que han sido devueltas por sus esposos, mujeres malditas desde el punto de vista heteronormativo, son mujeres que no cumplieron con la reproducción del modelo patriarcal, fueron incapaces de formar sus propias familias y están destinadas a la desdicha, a la violencia y al abandono. Sobre esta cuestión, Chávez-Rivera (2013) escribe:

Las mujeres de la familia no han cumplido con el mandato fijado por la sociedad de consolidar una familia heterosexual; no se han convertido en centro de un nuevo hogar, ni han merecido la protección masculina (...). Son mujeres que no dan continuidad al sistema patriarcal y por lo tanto la familia se consume, cercada por ese mismo hálito de esterilidad. La expulsión por parte de los esposos las convierte en símbolo de muerte. El fracaso matrimonial las socava como arquetipo de fecundidad; a su alrededor las siembras se malogran y no parece haber feracidad necesaria para las buenas cosechas (...). La pobreza acosa por la imposibilidad de perpetuar el sistema patriarcal rural mediante matrimonios duraderos y procreaciones (2013: 78).

El discurso falogocéntrico reprime y castiga a estas mujeres, las reduce a un espacio doméstico limitado, las condena a una vida miserable por no tener un hombre que les dé un espacio social dentro del orden patriarcal.

Se puede agregar que ante estas condiciones materiales de existencia, el protagonista presenta conductas que transgreden el orden impuesto. No se limita al espacio familiar ni permanece recluido dentro de la matriz cíclica opresiva que forma víctimas y victimarios. El protagonista utiliza la escritura como recurso para salir fuera de ese esquema, pero la escritura es un acto subversivo, es una conducta que no se inscribe dentro de su espacio social como aceptada. La escritura será un acto de rebeldía y de supervivencia tan importante para el protagonista de *Celestino antes del alba* así como para el propio Reinaldo Arenas.

El niño protagonista es un sujeto que, al encontrarse ubicado en la periferia del heteronormativismo, cuestiona la matriz heteronormativa al igual que las mujeres de su familia con las que comparte un lugar desplazado del centro de esta matriz al no cumplir con lo esperado socialmente por tener una conducta homoerótica no aceptada y por tratarse de mujeres solas, sin la presencia masculina que valide el rol social y reproductivo de la mujer.

Las identidades queer en *Celestino antes del alba* y el lugar periférico

Desde la lectura *queer* cabe recordar que se lee la materialidad significativa y discursiva del texto (Ballesteros, 2006), por este motivo, en la lectura de *Celestino antes del alba* se considera la problemática del género como eje fundamental de sentido y discurso que abre nuevas

perspectivas y subjetividades (incluida la de quien lee), para abordar el texto y resignificarlo desde un marco *queer*. La conformación del mundo areniano en *Celestino antes del alba* atiende a esta lectura que pone de manifiesto las multiplicidades e inestabilidades de las identidades que, desde la posición teórica *queer*, se consideran en constante construcción y están conformadas por aspectos tales como orientación sexual, raza, clase, género, edad, nacionalidad, etc. (Ballesteros, *id.*).

La escritura en Reinaldo Arenas siempre fue un acto de transgresión: la necesidad de escribir para sobrevivir, la escritura como prueba de haber vivido una realidad que no debe perderse en los entramados de la memoria y del olvido. Foster (2005), en una entrevista sobre temática *queer*, responde que “lo *queer*” es una postura contestataria a los constructos sociales estándares y heteropatriarcales. Estos aspectos se observan en la escritura de Reinaldo Arenas a lo largo de todas sus obras en las que mantendrá una posición radical y marginal respecto a este centro heteropatriarcal hegemónico al cual acusa y contra el cual se rebela.

Celestino antes del alba posee las constantes discursivas que luego el autor reproduce, replica, atenúa, exagera o insinúa en sus obras posteriores y que reescribe en su autobiografía, pudiéndose observar así la iteratividad y similitudes entre los personajes de ficción y la vida del propio Arenas. Estas constantes discursivas conforman la materialidad lingüística de toda su obra. Los núcleos temáticos leídos y recortados desde la teoría *queer* en *Celestino antes del alba* son: la figura del poeta escritor perseguido y censurado, la homosexualidad insinuada, señalada y castigada, el mundo familiar y el entorno rural.

Sobre la figura del niño poeta escritor se observan dos aspectos: en primer lugar un aspecto positivo ya que esta figura, es decir el niño protagonista, posee una sensibilidad artística hacia la escritura, escribe principalmente poesías interminables sobre cualquier superficie pero en especial sobre las hojas y los tallos de los árboles. Por otro lado, esta sensibilidad poética es tomada por su entorno como “mariconería” (Arenas, 2013: 20), designación peyorativa que desplaza al personaje fuera de la matriz heteronormativa ya que no condice su conducta con su género catalogado performativamente como masculino. Esto hace que el niño protagonista sea perseguido, castigado y censurado constantemente tanto por el núcleo familiar como por el social. En la siguiente cita se puede observar la figura del poeta escritor y la escritura en los árboles: “Escribiendo. Escribiendo. Y cuando no queda ni una hoja de maguey por enmarañar. Ni el lomo de una yagua. Ni las libretas de anotaciones del abuelo: Celestino comienza a escribir entonces en los troncos de las matas” (Arenas, *id.*: 20). Se puede observar una obsesión por la escritura, por escribir constantemente sobre cualquier superficie que lo rodea.

Sobre la homosexualidad insinuada: si bien *Celestino antes del alba* es la novela en la cual la temática homosexual no es explícita, se puede apreciar la insinuación que se hace al respecto, principalmente en acusaciones sobre ciertas conductas que no son admitidas dentro de la heteronormatividad y que al ser realizadas desplazan al protagonista hacia la periferia y lo vuelven un ser extraño que no se comporta según las pautas culturales impuestas para su género. Ejemplo: “-¡El hijo de la lagartija está llorando como una mujer!” (Arenas, *id.*: 39). Hay una mirada reprobatoria hacia la conducta homoerótica y femenina del personaje principal que es constantemente acusado por tener comportamientos ambiguos en lo que respecta a la matriz heteronormativa y genera situaciones violentas a su alrededor.

Sobre el entorno rural y mundo familiar: con respecto a este punto Chávez-Rivera (2013), sostiene que este entorno representa la barbarie del contexto social cubano de la pre revolución. Muestra cómo se reproduce el sistema opresivo en la sociedad rural enmarcada en el mandato heteropatriarcal:

Hace un sol que raja las piedras y da grima. Y todavía abuelo no nos da permiso para que vayamos a la casa. Mi madre se ha puesto morada, pues ella no puede casi aguantar el sol, y la sangre se le

sube a la cabeza. A mí me da mucha pena ver a mi madre trabajando como una yegua, y algunas veces quisiera ayudarla (Arenas, 2013: 59).

- El mundo familiar: una familia vinculada por medio de la violencia constante entre los integrantes. Un solo hombre, el abuelo, junto a su mujer y sus hijas mujeres forman parte de este hogar carcelario, con muchas privaciones y ataques violentos que ya son naturalizados (Chávez-Rivera, *op. cit.*). Al respecto se puede citar el siguiente ejemplo:

“¡Qué has hecho con mis cruces, desgraciada!”, le dije yo, y, cogiendo un pedazo de cruz encendida, le fui arriba para sacarle los ojos. Pero con esa vieja no se puede jugar, y cuando yo tomé el palo encendido, ella cogió la olla de agua hirviendo que estaba en el fogón y me la tiró arriba. Que si no me aparto ahora estuviera en carne viva. “Conmigo no juegues”, dijo abuela, y luego me dio un boniato asado para que me lo comiera (Arenas, *op. cit.*: 19).

Los elementos que conforman las condiciones materiales de existencia del entorno rural y de la vida familiar dan cuenta de esta violencia naturalizada, la constante agonía y lucha en un ambiente absolutamente hostil:

- El pozo: Como fuente que provee agua a la familia pero que también es un lugar recurrente de suicidio: “Mi madre acaba de salir corriendo de la casa. Y como una loca iba gritando que se tiraría al pozo. Veo a mi madre en el fondo del pozo” (Arenas, *id.*: 17).
- El río: Espacio peligroso, prohibido y que causa desgracias: “-A mi segunda la hija la parí en el río. A ella se la llevó la creciente, pero a mí sí que no hay baliza que me enrolle” (Arenas, *id.*: 38).
- El hacha: Chávez-Rivera (2013) sostiene que los utensilios utilizados tanto en el hogar como en las tareas de campo se usan como armas de combate. No aseguran el bienestar o prosperidad de los habitantes sino que se convierten en herramientas de luchas de poder y de censura, se deja de lado la tarea productiva para abocarse a una batalla intrafamiliar: “Mi abuelo levanta el hacha lo más alto que puede, con las dos manos, y afina la puntería, ‘en mitad de la cabeza’, parece que piensa, y sus ojos brillan como los de los gatos cuando ya todo está oscuro” (Arenas, *op. cit.*: 84).

El hacha es la herramienta que puntualmente utiliza el abuelo para sus batallas:

Hachas y ruidos de hachas es lo único que se ve y oye en esta casa de hachas, forrada de hachas y repleta de hachas que ya cuelgan del techo, de los cujes, de la cumbreira. Que forman el piso, el corredor, las canales. Y hasta las estacas con las que abuelo ha hecho una mesa para poner las hachas están repletas de hachas (Arenas, *id.*: 88).

- El suicidio: Otro elemento recurrente es que los personajes se suicidan repetidas veces ya sea tirándose al pozo, ahorcándose o prendiéndose fuego. El deseo del suicidio es algo que está presente constantemente:

-¡Celestino! Celestino se llama. Al menos eso fue lo que me dijo el que trajo la noticia del ahorcamiento de Carmelina, porque no solamente se dio candela sino que cuando estaba ya con la soga al cuello, cogió una botella de alcohol y se la roció (Arenas, *id.*: 54).

-¡Ay, Carmelina! ¡Ay, pobre Carmelina! Yo también pensé un día ahorcarme. Pero siempre iba aplazando y aplazando el ahorcamiento. ¡Y mírame aquí! qué poca fuerza de voluntad he tenido. ¡Qué poca fuerza!... (Arenas, *ibid.*).

-El pobre tiene la misma cara que la ahorcada. (Arenas, *id.*: 55)

-¿Y tu madre por qué se ahorcó?... (Arenas, *id.*: 57).

Si mi madre se ahorcara podríamos los dos contar las mismas cosas. (Arenas, *ibid.*).

-¿Por qué no nos ahorcamos nosotros también? (Arenas, *ibid.*).

-Es verdad: nosotros no tenemos derecho ni a ahorcarnos (Arenas, *id.*: 58).

- Las brujas: La presencia de seres con características mágicas hace difusa la frontera entre lo fantástico y lo real. Las brujas pueden representar los aspectos negativos de las mujeres que habitan la casa, se encuentran todo el tiempo arriba del techo observando a la familia y maldiciendo:

Si yo pudiera hablarte te diría algo, aunque no sé lo que te diría, pero no puedo: me han cosido la boca con un alambre de púas y una bruja me acompaña siempre con un garrote, y al primer intento de decir “hmmmm”, que es lo único que puedo decir, la bruja coge el garrote que le revolotea sobre la cabeza, y me da un garrotazo. ¡Desgraciado! No haces más que mortificarme (Arenas, *id.*: 104).

- Los fantasmas: Pertenecen a los suicidados o a los primos muertos del niño protagonista que también aprendieron a vivir arriba del techo de la casa para acompañar y jugar con su primo vivo. Son las almas en pena de los niños asesinados al nacer por sus madres o cuando fueron más grandes, por las golpizas del abuelo. En este punto Chavez-Rivera (2013) habla de madres rígidas, excluyentes, violentas e incluso homicidas que de cierta manera funcionan como portavoces del sistema opresor heteropatriarcal. Estos fantasmas buscan venganza por todos los maltratos recibidos en vida y por el/la causante de sus muertes, a la vez que establecen un vínculo con su primo, el niño protagonista, quien es el único que puede verlos:

Llego a la casa saltando de tronco en tronco, y lo primero que veo es el techo blanco entre la neblina y a todos mis primos, encaramados en él, dándome gritos, mientras cantan canciones mudas que solamente ellos y yo podemos entender. De un salto me llego hasta los canales y me encaramo en el techo. El coro de primos se me acerca sin dejar de brincar y todos a un tiempo me dicen: -¿Por qué nos has hecho esperar tanto? Bien sabes que desaparecemos en cuanto sale el sol. ¡Qué desconsideración! Esta neblina es lo único que nos protege contra la gente. ¿Es que ya no quieres matar al abuelo? (Arenas, *op. cit.*: 49).

Esta enumeración de las condiciones materiales de existencia es solo un recorte necesario en función a la lectura *queer* de la obra *Celestino antes del alba* a modo de contextualizar los lugares y los elementos que se relacionan con el eje temático de género como construcción social performativa que cruzará tanto por la materialidad discursiva de la obra como por los elementos que la constituyen. La brutalidad del entorno y la violencia naturalizada demuestran en qué forma se castiga estas identidades *queer* pero al mismo tiempo, hay una fuerte resistencia y valentía por medio del acto heroico de la escritura, la escritura como una forma de visibilización, denuncia y supervivencia, una escritura que buscará ser testimonio de esas memorias” Ortiz-Díaz (2003: 111).

Conclusión

Reinaldo Arenas transitó una época de cambios, revoluciones y tendencias que fueron emblemáticas para la historia y la literatura de América Latina. Fue además uno de los símbolos más importantes del discurso *queer* que se materializó tanto en sus obras como en su propia conducta. Se desplazó por esa periferia en la que solamente tenían un espacio los seres que no se ajustaban a la matriz heteronormativa que imponía coherencia entre sexo, género y deseo (Butler, 2007). Formó parte de esos seres discontinuos que no se condicionan a las prácticas reguladoras de coherencia de género, sufrió la discriminación, la marginación, la persecución y la censura por mostrar y contar una conducta juzgada impropia. Su obra literaria da cuenta de esta postura marginal, periférica y *queer* que marcó un hito histórico dentro de la diáspora homoerótica latinoamericana (Foster, 1997) de la que formó parte.

Las novelas posteriores a *Celestino antes del alba* son todo un emblema de la escritura *queer* en las últimas décadas, particularmente, *Antes que anochezca* en la que la temática homoerótica es explícita y, en consecuencia, fue analizada desde los estudios de género. *Celestino antes del alba*, al ser su primera novela y tener un niño protagonista, tiene un matiz diferente. Foster (1992)

explica que una obra *queer*, para ser leída como tal, no tiene que ser necesariamente de temática gay explícita, sino que abre diferentes posibilidades de interpretación en las que también se puede incluir la lectura *queer* ya que, “no hace falta que el texto se autodenomine como gay para que el lector perciba que el argumento parte de la condición homosexual” (Foster, *id.*: 47) sino que es posible leer los semas, lugares comunes, alusiones y tropos desde una perspectiva *queer*. Es posible identificar en la obra *Celestino antes del alba* toda una constelación temática que puede ser leída desde los postulados *queer* principalmente al decir que una lectura es una decisión política: un decidir qué se lee, quién lee y desde dónde se lee (Ballesteros, 2007).

Cabe recordar las palabras Judith Butler en su libro *El género en disputa* (2007) que fueron, de cierto modo, las que empezaron a dar forma a este trabajo: “¿Cómo debemos reformular las limitaciones morfológicas idóneas que recaen sobre los seres humanos para que quienes se alejan de la norma no estén condenados a una muerte en vida?” (Butler, 2007: 24). Esta pregunta replantea las limitaciones y performatividades de los cuerpos y de los géneros y es un llamado de atención que pone “en disputa” la problemática del género y de todos aquellos seres que no responden a la matriz heteronormativa y están obligados a deambular por la periferia. ¿Cómo debemos replantear los límites o no límites de una sociedad más inclusiva? ¿Qué mundo diferente le podríamos ofrecer al niño protagonista de *Celestino antes del alba* para que su conducta no sea su condena social? ¿Qué mundo diferente “nos” podríamos ofrecer? ¿Qué construcciones culturales binarias necesitan ser replanteadas?

Se espera que este trabajo sea un haz de luz que ilumine tenuemente el camino de la integración para lograr una sociedad más inclusiva, sin divisiones binarias, sin condena a lo diferente, sin desplazamientos obligados y sin estigmatización de las identidades *queer*.

Referencias bibliográficas

- Ambrosy, I. (2012). Teoría queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos? *Estudios pedagógicos XXXVIII*, N° 2: 277-285.
- Arenas, R. (2013). *Celestino antes del alba*. Buenos Aires, Tusquets. [1967].
- (2010). *Antes que anochezca*. Buenos Aires, Tusquets. [1992].
- Ballesteros, L. A. (2007). “Lecturas y retóricas del género”, en *Actas I Jornadas Internacionales De Retórica y Lenguajes de la Cultura*, Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- (2006). “Subjetividad, género y lectura: de la crítica feminista a la lectura *queer*”, en *Actas de las VIII Jornadas de Historia de las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto. Lección inaugural*. México D. F. Siglo Veintiuno.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós. [1990].
- (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires, Paidós. [1993].
- Céspedes Ginarte, L. y Pompa Chávez, Y. (2013) "Reinaldo Arenas: un diaspórico de los 80". *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. [Revista digital]. Recuperado de <http://caribeña.eumed.net/reinaldo-arenas>
- Chávez-Rivera, A. (2013). Mujer, familia y nación en la narrativa de Reinaldo Arenas. *Hipertexto* 18: 77-91.
- Cortina, G. (2005). Conversación con David William Foster. *Hipertexto* 2: 85-91.

- Foster, D. W. (2003). Negociaciones queer en fresa y chocolate: ideología y homoerotismo. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, N° 205: 985-999.
- (1997). La diáspora homoerótica en América Latina. *Latin American Studies Assn. Arizona State University*.
- (1992). Consideraciones en torno a la sensibilidad gay en la narrativa de Reinaldo Arenas. *Letras*, Curitiba, N° 40: 45-52.
- Panichelli-Batalla, S. (2011). Testimonios antes y después del alba. *Revista Internacional d'Humanitats* 23: 27-38. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, Anagrama.
- (2009). Historia de una palabra: queer. *Parole de queer*, 15 de abril-15 de junio. [Revista digital]. Recuperado de <http://paroledequeer.blogspot.com.ar/p/beatriz-preciado.html>



EL SIGNO MIGRANTE. LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO EN OBRAS DE MAXIMILIANO MARIOTTI Y ADRIÁN BRAVI

Palmieri, Massimo
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
palmassimo@hotmail.com

Resumen

Si aceptamos la hipótesis que los textos literarios “dialogan” entre sí, de acuerdo a las teorías desarrolladas por Bajtin, las diferentes culturas usarán estos textos para hablarse, para transmitir las distintas imágenes que una tiene de la otra.

Este trabajo se propone utilizar los instrumentos proporcionados por Iuri Lotman en su concepto de semiosfera para enfocar la cuestión desde un punto de vista post-colonial no eurocéntrico y construir lo que Armando Gnisci (2002:XVII) llama “literatura como coloquio constante” entre culturas de igual dignidad, transformando el estudio comparado de las literaturas en un “lugar común de las diferencias” donde puedan encontrarse y dialogar diversas formas de concebir la realidad y las relaciones sociales.

Se trata de un análisis comparado de textos literarios publicados en Argentina por el italiano Maximiliano Mariotti y en Italia por el autor argentino Adrián Bravi.

La hipótesis básica es que a través del estudio comparado de los textos literarios de autores que escriben en lengua segunda es posible rastrear aspectos fundamentales de la visión del *otro*. La construcción del otro en el universo simbólico que constituye una obra literaria de un sujeto autor en tanto que sujeto migrante se construye en una frontera que articula semiosferas distintas. Al utilizar la lengua adquirida para producir textos con valor estético el escritor está obligado a un esfuerzo doble, primero para conquistar el dominio de la lengua que no es sólo instrumento de comunicación sino de producción artística y en segundo lugar para posicionarse en un panorama literario en el cual resulta por su misma historia personal un elemento con características de otredad. Esta condición compleja crea una suerte de tensión constante entre lenguas y culturas que determina al sujeto autor pero al mismo tiempo le posibilita un especial marco de libertad.

Estos escritores no nativos, de acuerdo a nuestra hipótesis, más allá de adaptarse a reglas y construcciones de la lengua adquirida, aportan elementos de renovación y diálogo intercultural a partir de una reelaboración creativa del desarraigo y la literatura se confirma lugar privilegiado de la experimentación lingüística donde el momento creativo se funde con instancias de intermediación cultural.

Palabras clave: literatura, dialogo, semiosfera, frontera, cultura

Introducción

Este trabajo sigue una línea de investigación que tiene como objetivo algunas reflexiones con respecto al cambio de lengua a partir del análisis de la producción de escritores que sean a la vez sujetos migrantes y que optaron por escribir en la lengua del país huésped. Específicamente se trata de Adrián Bravi, nativo de Argentina que ha logrado conquistar un espacio y publicar textos en Italia utilizando el idioma adquirido y de Maximiliano Mariotti, italiano que ha publicado narrativa en español, cuya situación se puede considerar de alguna forma especular pero determinada por un distinto contexto histórico-cultural.

Ambos autores se colocan en una línea de tensión entre lenguas y culturas debido a su condición de sujetos migrantes crecidos y formados en un *continuum* semiótico, de acuerdo al concepto lotmaniano de semiosfera (Lotman, 1996:11), distinto del que eligen para producir textos con valor estético preponderante. Su posición fronteriza los pone en una condición peculiar con respecto a su principal instrumento de trabajo: la lengua misma. Por otro lado la relación entre dos lenguas de la misma familia romance y la ausencia de una situación colonial (y por ende de una posición abiertamente conflictiva) lleva a una especial atención hacia aspectos aparentemente poco significativos que sin embargo contribuyen de manera determinante a la construcción social de una otredad a veces cargada de estereotipos.

En una entrevista de Gabriela Andrea Vidal (2006) a Juan Carlos Alarcón, escritor cordobés emigrado en Francia, publicada en la página web *Espaciolatino.com* sobre el tema *Identidad y literatura social*, la entrevistadora cita al escritor italo-argentino Maximiliano Mariotti a propósito de una idea de Witold Gombrowicz,

...el polaco decía algo sabio: el hombre tiene un abismo inmenso que salvar, y éste no consiste más que en el espacio existente entre un hombre y otro. Maximiliano Mariotti, en unos de sus cuentos de **10 de Guerra**, sostiene algo parecido que me parece clarísimo: “hay un abismo entre dar y recibir, y el abismo más angosto es el más difícil de salvar”.

En la línea de tensión se producen encuentros y desencuentros, fracturas que a veces son fisuras pero pueden transformarse en abismos tan estrechos que resulta imposible salvar. En estos vericuetos se construye la imagen del otro en universos simbólicos aparentemente cercanos. Las producciones literarias de Bravi y Mariotti contribuyen de manera significativa y original al diálogo intercultural colocándose en una posición de frontera que los obliga a confrontarse con la construcción de un otro lingüístico-cultural a partir de una condición de otredad.

El fenómeno del cambio de lengua, se revela como un problema relevante de la literatura contemporánea. En su obra *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y revolución del lenguaje* (2000) George Steiner vincula el fenómeno del cambio de lengua y la extraterritorialidad al paradigma de la tradición moderna. En tal sentido advierte que en los escritores extraterritoriales, dotados de una extraordinaria conciencia lingüística, el desplazamiento lingüístico, lejos de representar un freno a su capacidad creativa, conlleva peculiares características de experimentación e innovación. Escritores como Vladimir Nabokov, Samuel Beckett y el mismo Jorge Luis Borges pueden demostrar cómo el dominio de varias lenguas no es ajeno a una producción literaria de alta cultura y al imaginario que caracteriza la profesionalidad del escritor moderno en su búsqueda de universalidad.

Aunque el paradigma moderno del cambio de lengua no haya sido frecuente en el sistema literario italiano, existen algunos casos que constituyen ejemplos relevantes de escritores contemporáneos que vinculados a situaciones de exilio se pueden inscribir en el concepto de extraterritorialización expresado por Steiner. En la primera mitad del siglo XX se destaca Italo Svevo, pseudónimo de Aron Hector Schmitz, que migró del alemán al italiano o el caso de Ezra Pound, que imitó a Guido Cavalcanti en composiciones en italiano pero, sin lugar a dudas, el caso más emblemático de escritor extraterritorial es el del argentino Juan Rodolfo Wilcock.

El fin de siglo y los nuevos contextos de producción que crea el mundo globalizado deconstruyen el concepto steineriano. La expansión de la sociedad de masas y sus mecanismos de producción artística que modifican profundamente las nociones de cultura

alta y baja, los movimientos migratorios característicos de la era globalizada, permiten pensar la cultura de la sociedad moderna sometida a fuertes procesos de desterritorialización que define también la condición lingüística de los sujetos. Derrida lo advierte cuando señala “no tengo más que una lengua. No es la mía” (Derrida, 1997:13). En los sistemas literarios nacionales de los países centrales se advierte la presencia de una literatura desterritorializada que se construye como hecho privado, estableciendo nuevas relaciones con la tradición e implicando una práctica inscripta fuera del territorio de origen, en la que se nombran otros lugares y en muchos casos hasta se apela a otra lengua, diferente a la propia. (Cattoni, 2012).

Como afirma Bajtin, a través del intercambio literario las sociedades hablan entre sí, dialogan buscando palabras siempre nuevas en una polifonía de discursos. Si la palabra es el instrumento príncipe de la comunicación reflexiva humana, la literatura es su máxima representación tanto a nivel estético como expresivo y por ende un espacio de intercambio simbólico de enorme potencialidad.

Escribir en otra lengua

El caso del argentino Adrian Bravi nacido en 1963 en San Fernando, Buenos Aires, y radicado desde 1987 en Recanati, es significativo en este sentido. Inicia su producción literaria en la década del '80, luego de su radicación en Italia. Aunque en 1999 publica su primera novela en castellano, *Río Sauce*, desde 2004 lo hace en italiano. A *Restituiscimi il cappotto*, le siguen *La pelusa* en 2007, *Sud 1982* en 2008, *Il riporto* en 2011, *L'albero e la vacca* en 2013, *L'inondazione* en 2015.

Bravi abandona los lugares donde creció y se formó, para plasmar con la lengua su nuevo lugar. Pero la proximidad lingüística, por pertenecer los dos idiomas de referencia a la misma familia romance, deja hendiduras profundas y cercanas al mismo tiempo, lo que las hace particularmente difíciles para descifrar. En este espacio vale la pena moverse y buscar indicios y sugerencias.

El diálogo interliterario e intercultural se transforma en Bravi en un juego que puede ser hasta dramático pero siempre consciente y le permite enfrentarse a la lengua como una materia signifiante que se puede plasmar y no sólo aceptar, mirándola desde afuera para remodelarla de alguna manera.

El nuevo escritor migrante muestra la intención de querer rellenar un espacio que a veces parece infranqueable, a través del diálogo consciente con la cultura y la lengua otra y para construirlo utiliza como herramienta ese mismo idioma ajeno que juega a hacer propio.

La irrupción de lo absurdo en lo cotidiano, las pequeñas grandes obsesiones que nos rodean y nos forman, esto es lo que busca desentrañar Bravi, y eligiendo un idioma, por así decirlo, adoptivo, acepta ponerse en juego pero también jugar con la lengua, gozando de una libertad que le es otorgada por la necesidad de descubrir profundidades desconocidas y al mismo tiempo proponer novedades impensadas.

De manera complementaria al caso de Bravi se presenta el de Maximiliano Mariotti, escritor italiano radicado en Argentina que publicó su obra en español. Mariotti nació en Viareggio, Italia, a los 19 años se radicó en Córdoba y murió en esta ciudad en 2010. En 1974 ganó el premio nacional Emecé con la novela *Pequeño molino el ocaso* y en 1983 el Premio Internacional de Relatos Cortos «La Felguera», el más antiguo de España y unos de los más prestigiosos en español, con el relato *El valet de hojalata*. Sucesivamente publicó

varios cuentos y novelas, en español, aunque algunas rarísimas excepciones de breves textos en italiano.

Sin embargo Mariotti parece representar un caso “sui generis” si es verdad, como afirma Armando Gnisci (2006:25) que la inmigración secular italiana produjo esencialmente una literatura de segunda generación. En este sentido Mariotti, se diferenciaría de sus contemporáneos, acercándose más al perfil del escritor migrante de la actualidad como es Bravi.

Tanto Bravi como Mariotti son sujetos que se ubican en la frontera semiótica, de acuerdo al concepto de semiosfera desarrollado por Lotman, en el lugar privilegiado del intercambio entre distintas estructuras semióticas, un espacio signifiante que se hace poroso y crea un diálogo entre distintos lenguajes. Según Lotman el caso más simple de unión de identidad y diferencia estructurales es el enantiomorfismo o sea “la simetría especular” (Lotman, 1996:21). El juego de la lectura palíndroma resulta de particular interés para el semiólogo ruso y en la creación literaria es posible encontrar varias formas de lecturas especulares más allá del lenguaje natural.

En la novela de Mariotti *Los sueños antes del despertar* (1996), nos encontramos con una situación en que el intercambio entre pasado y presente de la historia se construye en un entrelazamiento de forma especular, donde las imágenes que parecen reflejarse se desarrollan en un juego espacio-temporal escondido detrás de una ilusión que sólo al final se devela. Nada es lo que parece en esta narración de ida y vuelta donde el diario de un joven italiano adolescente se mezcla con el de un hombre maduro que parece ser el mismo chico quien viajó a la Argentina y construyó una nueva vida. Y sin embargo lo que parece no es y la identidad del narrador revela su naturaleza de imagen especular, donde la derecha es la izquierda y lo que se ve no es igual sino similar.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Juego de espejos

Como en la frase del cuento de Mariotti citado al comienzo del trabajo, los abismos más estrechos se confirman como los más difíciles de salvar y la nueva lengua que acompaña la aventura de los personajes de la ficción se construye y deconstruye entre lugares que pertenecen a distintas culturas y lenguajes tanto a nivel sincrónico como diacrónico. La búsqueda, por parte del escritor italiano, de una lengua que no caiga nunca en la trampa del cocoliche choca con la construcción de una narración que traspasa una y otra vez la frontera en un juego de espejos que atrapa a los personajes en otra trampa, la de una redención imposible, de un viaje hacia atrás que tiene como única solución la muerte.

Como afirma Lotman (1996:73) un equivalente literario del motivo del espejo es el tema del doble. El muchacho italiano, un adolescente de diecisiete años que anota en un diario los sucesos que marcan sus días tiene como alter ego al hombre que se percibe puede ser él mismo de adulto. Sin embargo ya el diario más antiguo no podría ser sino una traducción dado que la historia se desarrolla en Viareggio, Italia, la misma ciudad natal del autor, en tanto que el segundo diario, redactado más de treinta años después, describe las vivencias de un hombre al borde de los cincuenta en Córdoba y es presumible que tenga como lengua original el español. El espejo sigue reflejando imágenes aparentemente parecidas pero al mismo tiempo opuestas en el tiempo, en el espacio y en la lengua de comunicación. Una ilusión de correspondencia que guía hasta una conclusión en que el descubrimiento coincide con una circularidad que no puede cerrar de otra manera que con la muerte, como veremos más adelante en un cuento de Bravi.

Como en la idea de rizoma de Deleuze-Guattari (1980), la dialéctica próximo/lejano se hace particularmente intrincada y no sistemática. La proximidad lingüística y los vericuetos interpretativos que ella determina se unen a una lejanía geográfica que es solo la punta del iceberg de una distancia cultural que no se logra percibir del todo y deja al sujeto que hace de traductor, en sentido lotmaniano, atrapado en la frontera.

Sin embargo el sujeto fronterizo no hace más que dejar al descubierto un juego de falsas correspondencias y una distancia espacial cargada de fuerte asimetría en donde el imaginario colectivo europeo queda atrasado y atrapado, atrasado en caminos de viejos estereotipos que quitan profundidad a la comprensión del otro y atrapado en una maraña de estímulos de fácil atracción hacia lo exótico que sabe a naturaleza, a emoción, a sensualidad. Así se explica en parte el éxito del tango en Italia.

No es un caso que en uno de los cuentos de Bravi titulado *Purtroppo non posso ballare il tango (Lamentablemente no puedo bailar tango)*¹, el protagonista, paraguayo emigrado en Italia, no logra hacer entender a sus amigos italianos que un sudamericano pueda no bailar el tango, y más si es de un pueblo del interior de un país como Paraguay. Los razonamientos estereotipados no captan diferencias que parecen demasiado sutiles.

“Si dà il caso (...) che dalle mie parti il tango non si balli affatto. Per caso conosci qualche calabrese che balli la zarzuela?”² (Bravi, 2008: 77-80). Con esta frase el autor nos indica con ironía como las distancias entre imágenes estereotipadas y realidad cultural sean enormes aun entre países con sistemas lingüísticos aparentemente cercanos.

A propósito de distancias, cercanías e ironía del destino, en el presente trabajo queremos analizar brevemente un cuento de Bravi agregando a las categorías ya mencionadas la de signo ideológico de Voloshinov (2009), comparando el texto original en italiano con la traducción al español publicada el mayo pasado por la editorial Sofia Cartonera bajo nuestra supervisión.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

El viaje circular

En el cuento de Adrian Bravi titulado “Dopo la linea dell’equatore” en *Variazioni straniere* (2015:7-16), leemos la historia de Franco Jarkiewicz, hijo de padre polaco y madre italiana, que emigra de Italia a los pocos meses de vida junto a los padres. Los hechos ocurren poco después de terminada la segunda guerra mundial y el padre de Franco, un soldado polaco de quien la madre se enamora durante el conflicto, está obligado a dejar Italia y elige como destino la Argentina. En el transcurso del viaje, poco después de la línea del ecuador, en el barco se agotan las reservas de agua y muchos niños no logran sobrevivir. La madre de Franco, que lo está amamantando, se siente culpable para no haber podido salvarlos a todos con su leche. Los niños muertos son arrojados del barco envueltos en una sábana. Más de cincuenta años después, durante la terrible crisis del 2001 en la Argentina, Franco está nuevamente obligado a emigrar haciendo el viaje al revés. Se encuentra en un país que no conoce a pesar de haber nacido allí y cuyo idioma le es desconocido. Después de haber intentado diversos trabajos sin éxito, decide volver a la Argentina. Obligado a viajar por barco debido a la falta de dinero, morirá víctima de un infarto en el medio del océano y será arrojado al mar envuelto en una sábana blanca, como aquellos niños que la madre non había logrado salvar tantos años antes.

¹ La traducción es nuestra.

² “Sucede (...) que en mis pagos el tango no se baila para nada. ¿Acaso conoces algún calabrés que baile zarzuela?” (La traducción es nuestra) en Bravi, A. N. (2008).

Se trata evidentemente de un relato circular, en el cual el protagonista es conducido por el destino hacia un final ineluctable y en donde la alteridad está constantemente presente. Desde la figura del padre, extranjero y alcohólico, que Franco casi no podrá conocer, hasta su retorno a las orígenes en un país que le es ajeno y que lo trata como tal, a aquella tensión al reconocimiento que lo vincula con el grupo de los otros, de los que no habían logrado llegar al destino.

Curiosamente la palabra destino, que en español tiene dos sentidos, indicando por un lado el lugar meta de un viaje, y por otro la parte de la historia de cada uno sobre la cual no tenemos control, en italiano tiene un solo significado: el diseño divino o de todos modos que va más allá de la voluntad humana, de acuerdo al cual nuestras vidas toman ciertos caminos y no otros.

En el primer párrafo del cuento en italiano leemos; “nessuno ha immaginato il destino che nascondeva la vita di Franco Jarkiewicz” (Bravi, 2008), en donde destino indica claramente el hado, lo incalculable, lo inevitable de la vida. La traducción dice: “ninguno imaginó el destino que escondía la vida de Franco Jarkiewicz” (Bravi, 2015: 3). Se entiende claramente que se habla de algo ineludible, pero a su vez se podría jugar sobre el hecho que la vida de Franco cambió muchas veces de rumbo hasta llegar al lugar donde destino como lugar de llegada y destino como predestinación se encuentran en una perfecta circularidad. Es probable que el juego de palabras detrás del cual el cuento se construye haya sido una de las chispas creativas para armar la estructura del cuento, como si un sistema lingüístico pudiera servir de recurso para cubrir un vacío semántico del otro, o por lo menos enriquecerlo. Esta situación se repite más de una vez en la narrativa de Bravi.

En una charla que tuvimos con el autor, éste nos explicó como el relato tuviese algo de biográfico y como este cuento se lo contaba una tía que no lloraba nunca al contarlo en español, a pesar de la congoja que le causaba. Una sola vez lloró y fue cuando lo contó en italiano, el idioma en que había vivido la experiencia. Como decir que la lengua no es sólo una forma de describir al mundo sino también y sobre todo una condición del espíritu.

En otro fragmento del texto leemos directamente en la versión traducida:

En ese período, a nadie se le ocurría rechazar un barco cargado de inmigrantes; es más, el gobierno de Perón alentaba la inmigración; se consideraba un recurso; alemanes, hebreos, italianos, turcos, españoles, franceses, llegaban de todo el mundo. Atracaban en Buenos Aires y después se desparramaban por el país (Bravi, 2015: 5).

La referencia a la situación actual es evidente. Sin polémicas, con la liviandad que define su estilo y nos hace recordar al Calvino (1988) de las *Lezioni americane*, Bravi subraya lo cíclico de una historia que nos parece nueva y sin embargo no lo es, haciéndonos notar como la memoria colectiva tiende a ser selectiva y a corto plazo.

Franco es la personificación del otro. Otro para los lugares, extranjero en el país en donde crece y en aquello en donde nació. Otro para las personas, destinado a morir solo y a ser arrojado al mar, lugar por excelencia de la no identidad, cronotopo del viaje a menudo trágico.

En esta historia reconocemos el signo como posición ideológica, más allá de un estilo nunca retórico y que conlleva aquella liviandad indicada por Italo Calvino como uno de las exigencias de la literatura del nuevo milenio, liviandad que se opone a una superficialidad muchas veces disfrazada de pesada complejidad.

Conclusión

En el cuento de Bravi se puede percibir como la dignidad del otro va más allá de la tolerancia. Se convierte en aceptación de la diversidad hasta reconocerse como parte de ella. Reconocer que nosotros somos otros de alguien significa también comprender que en nuestro mundo hay espacio para el otro como parte de nosotros mismos.

En la novela de Mariotti el otro se percibe como visión especular de uno mismo. Se trata del primer paso hacia un reconocimiento que si bien conlleva sufrimiento también es la única salida hacia una posible aceptación de lo diverso que se desarrolla a partir de la apropiación de la lengua otra como forma de conocimiento o en palabras de Bravi como hermenéutica del mundo.

Ambos sujetos autores, como parte de su condición fronteriza, se encuentran en una tensión constante entre la memoria y una identidad en continua re-construcción. La hibridación de las voces y el consiguiente mestizaje de las tensiones comunicativas que se generan, nos posibilita investigar en esta fusión expresiva a fin de reconstruir, aunque sea parcialmente, como construye al otro un escritor que cambia de lengua, cuáles son sus recorridos expresivos en una lengua que en un primer momento operó como límite para ingresar a la “cultura otra” hasta conseguir hacer de la misma un instrumento de acercamiento y reafirmación.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bravi, A.N. (2015). *Variazioni straniere*. Macerata: EUM Edizioni.
- Bravi, A.N. (2015). *Después de la línea del ecuador*, Córdoba: Ed. La Sofia cartonera.
- Bravi, A.N. (2008). *Purtroppo non posso ballare il tango. L'accalappiacani: settemestrare di letteratura comparata al nulla*, (1), 77-80.
- Camilotti, S. (2008). Letteratura della migrazione in lingua italiana. Questioni teoriche e pratiche decolonizzanti. *Mondi migranti*, (3), 205-232.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Cattoni, S. (2012). Literatura desterritorializada: una nueva perspectiva en la narrativa italiana contemporánea. *Actas del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de crítica literaria*, recuperado en <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/viii-congreso/actas-2012/Cattoni-%20Silvia.pdf>
- Deleuze, G. Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux (Capitalisme et schizophrénie)*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*, Buenos Aires: Manantial.
- Gnisci, A. (2002). *Letteratura comparata*, Milano: Bruno Mondadori.
- Gnisci, A. (2006). *Nuovo Planetario Italiano*. Troina (En): Città Aperta.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Mariotti M. (1982). *10 de guerra*. Buenos Aires: Emecé.
- Mariotti M. (1996). *Los sueños antes del despertar*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Steiner, G. (2009). *Extraterritorial*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Vidal, G. A. (2006). Juan Carlos Alarcón: identidad y literatura social. En *Espaciolatino.com*. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/vidal_gabriela/juan_carlos_alarcon.htm
- Voloshinov, V. N. (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

LA OPACIDAD DE LA TRADUCCIÓN. *EL LUSTRE DE LA PERLA*, DE SARAH WATERS, CON ECOS HETERONORMATIVOS

Ramis, Cecilia
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
ramiscecilia@gmail.com

Resumen

Este trabajo se inscribe dentro del proyecto de investigación de la SECyT UNC “La traducción literaria devenida activismo político: campos de intervención”. La obra que analizaremos es *Tipping the Velvet* de Sarah Waters publicada en 1998 y su traducción al castellano en 2004 como *El Lustre de la Perla* por Jaime Zulaika. Ésta obra convirtió a Waters en pionera de la literatura lésbica británica. Ambientada en la época victoriana, Waters encuentra el marco perfecto para encuadrar su historia ya que en las sociedades de esa época, conservadoras y estrictas, no había lugar para aquellos que tenían una elección de vida diferente a lo establecido por la sociedad. Esto nos permitirá explorar los temas de género, sexismo y diferencia de clases.

El análisis de la traducción literaria desde los márgenes culturales permite reconocer el papel del traductor como mediador intercultural, como así también las estrategias que emplea para destacar u opacar personajes LGBTQ en los textos a traducir. Para este trabajo se utilizarán las herramientas propuestas por Spivak (1993), Harvey (2000) y Mazzei (2007) para focalizar el análisis en las estrategias del traductor literario de textualidades LGBT. Asimismo, se revisarán las ideologías del traductor de género y *queer*. Estas posturas teóricas pueden aplicarse y relacionarse para analizar cuestiones desde el punto de vista de la cultura y el poder.

De este modo, este trabajo propone estudiar los posibles problemas de traducción que presenta la obra de Sarah Waters y su traducción al castellano y revisar las estrategias utilizadas por Zulaika para preservar o no las voces que desde la alteridad dan cuerpo al texto, evaluar el impacto de su trabajo como traductor de la novela y como vehículo de expresión cultural, y revisar sus estrategias traductorales en la transformación de las identidades LGBT en cuestión aquí. Se llevará a cabo el análisis del corpus propuesto atendiendo a la falta de empoderamiento de grupos culturales relegados.

Palabras clave: traducción marginal, literatura lésbica, dicotomía de género

Introducción

Este estudio forma parte del proyecto de investigación avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de esta universidad “La traducción devenida activismo político: estrategias de intervención”, iniciado en 2016. Mi trabajo personal aborda la novela lésbica *Tipping the Velvet*, escrita por Sarah Waters en 1998, y su traducción al castellano *El Lustre de la perla*, de Jaime Zulaika, publicada en 2004. En esta fase inicial de nuestra investigación proponemos presentar el avance incipiente en cuanto a posibles problemas de la traducción, las teorías relevantes para abordarlos y las estrategias que se usan durante este proceso para dignificar el texto fuente. Durante la realización de este proyecto, nos enfocaremos en los problemas de traducción tanto de textos literarios pertenecientes a minorías como de las traducciones publicadas. Por otra parte, exploraremos las estrategias que contribuyen a resguardar las voces representadas en estos textos literarios. Por último, haremos una valoración sobre la labor del traductor como mediador intercultural y propondremos posibles técnicas aplicables a textos marginales.

Este equipo de trabajo ha planteado las siguientes hipótesis: 1.- La crítica de la traducción desde los márgenes culturales problematiza la cuestión de las voces y subraya la condición visible del traductor como factor subjetivo en el proceso de traducción; 2.- El análisis ideológico de la traducción literaria desde los márgenes permite reconocer el rol de mediador intercultural del traductor; 3.- El análisis desde los bordes culturales permite propender a generalizaciones al momento de enfrentar futuras traducciones desde otros márgenes culturales.

Como objetivo general de esta investigación se plantea explorar las estrategias de visibilidad *queer* empleadas por la autora de la obra para luego contrastarlas con las estrategias centradas en el traductor al momento de traducir este texto de otredad. Dentro de los objetivos específicos se analizará la traducción de la novela de Waters utilizando estrategias de análisis de los estudios culturales y la traductología, entre otras disciplinas; se reconocerán las instancias en el texto fuente que atañen a cuestiones identitarias, tanto en lo sexual como en lo cultural y social, y que pueden representar problemas de traducción por las posiciones que defienden y, por último, se indagará sobre los problemas que surgen al recrear las voces contenidas en esta novela.

Una novela con lustre

Tipping the Velvet es la primera novela de Sarah Waters, escritora británica y autora de diferentes obras que versan sobre la temática LGBT+. Al momento de su publicación, *The New York Times* y *The Library Journal* la aclamaron como uno de los mejores libros de 1998, año en el cual fue publicada. Sin embargo, la obra había sido rechazada en distintas ocasiones por numerosas editoriales británicas debido a la temática controversial que ofrecía. No obstante, el porvenir literario de Waters cambió cuando una agencia literaria tomó su caso y consiguió que fuera aceptada por Virago Press.

La novela plantea la historia de Nan Rey, una joven acostumbrada a vivir según los estándares sociales de la época victoriana en la que creció y rodeada de límites impuestos como normativa de vida. En esta obra, Waters cuenta cómo la protagonista se aleja de su pequeño pueblo natal, abandonando una sociedad opresora, en busca de una vida que le permita vivir sus múltiples elecciones en libertad. A lo largo de la obra, la autora profundiza distintos aspectos culturales y sociales que habrían resultado polémicos para la época victoriana. Waters desglosa distintas facetas de las relaciones lesbianas, los prejuicios en una sociedad conservadora, los deseos reprimidos de algunos personajes, como así también la forma en que la protagonista Nan Rey comienza una etapa de autodescubrimiento, en una búsqueda constante que le permita vivir su sexualidad abiertamente.

Sarah Waters evidencia la destrucción personal y moral que las convenciones sociales provocan en diferentes estratos. Varios personajes experimentan la soledad, el abandono y la miseria absoluta como consecuencia de la exhibición de sus pulsiones sexuales. La autora pone en evidencia la vida desde los márgenes culturales, su deterioro y vacío, como consecuencia de una elección liberal. Como eje central de esta novela se presentan la censura y condena de las que eran objeto las relaciones lésbicas. En distintos momentos, la protagonista es víctima del rechazo y repugnancia de sus allegados, quienes la repudian y expulsan con la esperanza de que abandone su amistad anormal, extraña y descarriada con Kitty. La heroína narra en primera persona cómo, a pesar de las miserias que la sociedad le impone a su elección sexual, encuentra reparo en la vida teatral y más allá de los prejuicios de los otros, se mantiene fiel a sus más profundos instintos. De este modo, la cultura dominante no logra irrumpir en su búsqueda de la felicidad.

La literatura LGBT+ y su representación en la traducción

Entre las características principales de la obra, encontramos un alto contenido sexual lésbico, prostitución, travestismo, amor sáfico, feminismo, lucha de clases y otros temas polémicos que vale la pena despuntar como instancias fundamentales en el proceso de traducción desde los márgenes. De aquí se desprenden interrogantes esenciales para nuestra investigación:

¿Qué estrategias emplea el traductor Zulaika para la preservación (o no) de las voces e identidades y afinidades LGBT+ presentadas en la obra? ¿De qué modo logra traspasar a la lengua y cultura de llegada los modismos y peculiaridades de esta novela? De esta manera, advertimos al traductor como mediador de culturas y evaluamos su labor como vehículo de expresión cultural, siendo elementos que resultan sustanciales en el proceso de traducción.

Para que este cometido sea exitoso, es fundamental que el traductor comprenda y conozca los aspectos esenciales sobre la manera de tratar a los personajes y de hacer fluir la voz narrativa. Como plantea Cristiano A. Mazzei (2007) “una de las principales contribuciones de los discursos *queer* es la exploración de las categorías de género y sexualidad” (pág. 12, mi traducción). Este autor afirma que las identidades no son estables e inalterables, lo cual las convierte en objeto de la diversidad (pág. 12, mi traducción), concepto que se ve reflejado en la obra de Waters en la constante alternancia de identidades que adopta principalmente la protagonista. Será propicio adentrarnos en este terreno para dilucidar la precisión, o imprecisión, con la que el traductor transmite la belleza y el color local de la obra.

Mazzei (2007) también nos habla de la importancia de la literatura para lectores LGBT+ como vehículo de distintos modelos de alteridad que surgen en el proceso de formación de la identidad. En *Tipping the Velvet*, la configuración de personalidades y la alternancia entre múltiples facetas de la vida de la protagonista constituyen piezas fundamentales que serán objeto de un análisis más exhaustivo en las etapas subsiguientes de esta investigación. En el texto fuente se puede observar el camino que recorre la protagonista desde la adolescencia en el núcleo familiar, pasando por el autodescubrimiento de su sexualidad lesbiana, la prostitución, la sumisión como servidora sexual de una mujer mayor y la búsqueda final del amor verdadero con Flo, una mujer socialista y defensora de los derechos de las mujeres. A partir de esto, reflexionaremos sobre el traspaso de estas múltiples transformaciones al texto de llegada y analizaremos si se mantienen o no las condiciones y el entorno del texto de origen.

Waters negocia las orientaciones de género y los estereotipos sexuales que sustentan las formas narrativas convencionales. Del mismo modo, el enfoque en la ciudad victoriana proporciona una perspectiva gratificante para la evaluación y la caracterización de sus protagonistas, que se ve reflejada en su interacción con Londres. La autora desafía la naturalidad de los roles de género y sexuales, para poner en primer plano la noción de identidad. Esto se articula con lo que sostiene Mazzei (2007) sobre las “diversas sexualidades”. El autor considera que estas se hallan en los márgenes de las sociedades convencionales e intentan abrirse paso en oposición a la “cultura heteronormativa, articulando siempre su visibilidad e invisibilidad en la sociedad” (pág. 16, mi traducción).

En línea con la problemática de Waters sobre el delineamiento de múltiples identidades, es pertinente trabajar con la teoría de Keith Harvey (2000) sobre la identidad gay y la traducción, quien establece que “Los lectores gais eligen la literatura gay para encontrar en ella aspectos de su propia experiencia y para reafirmar la existencia de otras voces que hablan de luchas y alegrías comparables a las de ellos” (pág. 138, mi traducción). La intención inicial de Waters es abrir paso a la representación de estas experiencias, por ello resulta vital que el traductor utilice herramientas y estrategias apropiadas para que no se pierdan en el camino la transmisión cultural y el conocimiento literario que están plasmados en el texto fuente.

Harvey (2000) distingue dos dimensiones de formación de la identidad: la dimensión interna y la dimensión externa. La primera es el resultado de un proceso de reflexión personal acerca de quiénes somos en realidad, porqué estamos donde estamos, entre otros interrogantes que son parte de las características intrínsecas de la vida diaria de la protagonista. Esta dimensión acompaña a la protagonista desde el principio de su autodescubrimiento y es lo que la lleva a iniciarse en su nuevo camino. La segunda dimensión está ligada a las representaciones externas como el comportamiento, la gestualidad y el lenguaje. El travestismo de Nan es uno de los medios que utiliza la autora para exponer la naturaleza cultural y teatral de la identidad sexual. El verdadero potencial histriónico de la protagonista se revela a medida que ella establece su rol social y sexual, mientras recorre las calles de la capital londinense.

En relación al concepto y caracterización del travestismo, cabe mencionar el análisis que realiza Butler (1993) acerca de este tema, ya que una parte importante de la obra de Waters

versa sobre dicha temática. En términos de Butler (1993) “la distinción entre la verdad ‘interior’ de la femineidad, [...] y la verdad ‘exterior’, considerada como una apariencia o una presentación, produce una formación de género contradictoria en la que no puede establecerse ninguna ‘verdad’ fija” (pág. 328). Esto se condice con el conflicto interior que enfrenta la protagonista durante el tiempo que adopta el travestismo, una lucha constante entre esa satisfacción que experimenta al moverse clandestinamente por la ciudad vestida como varón y la necesidad de seguir siendo fiel a sus impulsos de mujer. Como afirma Butler (1993) “lo que se ‘actúa’ sirve para ocultar, si no ya para renegar de aquello que permanece opaco, inconsciente, irrepresentable” (pág. 329). Esta necesidad de ocultar el dolor y la angustia es justamente lo que lleva a la protagonista a adoptar el travestismo como consuelo de sus desdichas. Será interesante ver el modo en que el traductor trabaja sobre esta temática controversial y nos centraremos en sus estrategias para evidenciar esta etapa esencial en el desarrollo de la historia.

Esta obra de Waters da el puntapié inicial a la visibilidad lésbica a través de la inclusión de personajes que interactúan con el entorno en lugar de escapar para vivir en los márgenes de la sociedad. La autora aporta al avance de paradigmas en la cultura *queer* resaltando la existencia e importancia de estas minorías. Por este motivo, el desafío subyace en problematizar las estrategias de traducción y el modo en que el traductor aborda temas como la construcción de la identidad gay de los personajes y el erotismo lésbico. Cabe destacar que la novela está cargada de escenas eróticas lésbicas explícitas, como así también de características de la vida dentro del mundo de la prostitución y el sexo como medio de subsistencia.

Waters no recurre a eufemismos, lo que establece, en cierto modo, el tono erótico de la obra, y hacen de ella una novela osada y provocadora. En la obra se percibe la idea inicial de Waters de plasmar en la historia otras alternativas de vida que bordean el canon de una sociedad tradicionalista pero que están en constante lucha por acceder a ella defendiendo su pertenencia a grupos minoritarios. Burton (2010) subraya la posibilidad que tiene el traductor de mantener, minimizar o incluso reforzar el punto de vista reflejado por el autor (pág. 54). A raíz de esta contingencia que surge en el proceso de traducción, el foco del análisis también estará puesto en la competencia y en las decisiones del traductor para ejercer estos posibles procesos, apuntando a una traducción que sea satisfactoria para la audiencia en la lengua de llegada.

Es primordial detenernos en este punto porque la mayor parte de la historia gira en torno al autodescubrimiento y aceptación de la propia sexualidad, lo cual genera la participación en conductas prohibidas y la trasgresión de normas sociales. Como señala Spivak (1993) es importante reflexionar sobre la literalidad en la cual se refugia, o no, el traductor para trabajar sobre las líneas adoptadas por éste (pág. 190). En base a esta teoría, veremos en detalle cual es la posición adoptada por el traductor en cuestión, si elige apegarse al texto de partida y permanecer en una posición segura apelando sobre todo a la literalidad, o si decide arriesgarse un poco, alejarse del texto fuente e incorporar en su traducción matices que le son propios. De acuerdo con su ideología, cada traductor resuelve de distinta manera los problemas que van apareciendo a lo largo de una traducción, teniendo en cuenta que el resultado final de su trabajo incorporará tintes de su interpretación personal que ingresarán en la cultura de llegada siguiendo los lineamientos que establecen las editoriales para satisfacer al público lector.

Como se dijo anteriormente, la temática LGBT+ caracteriza la obra de principio a fin. Siguiendo el análisis de Vila Rubio (2013) sobre el argot gay en España, considero importante mencionarlo en mi análisis ya que *Tipping the Velvet* posee una alta densidad terminológica *queer*. Vale por caso considerar, “‘Nan!’ she said. ‘They’re not like us! They’re not like us, at all. They’re toms.’” (pág. 210), “That night I went as usual to Leicester Square. There are gents there, looking for renters, even at Christmas” (pág. 246), o “[...] all hymning the delights of what I would call tommistry but what they, like Diana, called Sapphic Passion” (pág. 302), que sólo representan una pequeña muestra de las numerosas instancias en las que Waters emplea esta jerga propia de la comunidad. Como plantea Rubio, “una de las características de cualquier argot es su ‘circunstancialidad’” (pág. 210), motivo por el cual se

realizará una selección de instancias con las que luego se trabajará en un análisis caso por caso ya que hay muchas posibilidades de que cada una de estas sea traducida de manera diferente. En este punto es primordial explorar las técnicas de traducción empleadas por el traductor, como por ejemplo adaptación, modulación, equivalencia cultural, u otras que sean útiles para lograr el mismo efecto en el lector del texto de llegada. La imprecisión y repetición de términos específicos pueden reflejar una cierta pobreza léxica y en esta obra este aspecto no puede pasarse por alto. Si el traductor, por ejemplo, suaviza o atenúa las descripciones eróticas, es muy posible que se genere una pérdida significativa en la lengua en la que se vierte la traducción ya que Waters no escatima sus descripciones y recurre a numerosas expresiones, sinónimos y jergas específicas del ámbitolésbico, las que incorporan matices que hacen fluir la historia agregando un efecto muy sensual y atractivo.

El análisis que presentan Penelope y Wolfe (1979) es otro trabajo que resulta apropiado relacionar con este aspecto de la investigación basado en las jergas y argots pertenecientes a las distintas comunidades que se presume, muchas veces de manera errónea, conforman una sociedad. Dos aspectos resultan sumamente cautivadores para enlazar con la historia de *Tipping the Velvet*. En primer lugar, las autoras rechazan la idea de que existe una comunidad compuesta sólo por lesbianas y gais en la que se comparten valores, objetivos y experiencias, argumentando que lo que los constituye como grupo es en realidad la historia de persecución y aislamiento que han sufrido en la sociedad por mantener relaciones con personas del mismo sexo (pág. 3). Esta propuesta me parece muy atractiva ya que Sarah Waters hace referencia a distintas comunidades dentro de la sociedad victoriana. En distintos momentos de la historia, la protagonista es partícipe de ciertos ámbitos que sólo son compartidos por lesbianas de distintas clases sociales que encuentran refugio en un entorno en el que pueden manejarse con total libertad en compañía de lo que ellas consideran personas iguales y con una preferencia en común, las mujeres. Considero que será enriquecedor para nuestra investigación adentrarnos en este asunto para focalizarnos en las características que la autora atribuye a estos grupos e intentar dilucidar las estrategias del traductor para lograr el mismo cometido en su obra en español. Por otro lado, Penelope y Wolfe realizan una comparación y descripción apasionantes sobre el uso de la jerga gay masculina y sobre la falta de un argot que sea propio y característico de las lesbianas. Lo que me resulta interesante en este punto es que, como mencioné anteriormente, en *Tipping the Velvet* la terminología *queer* le da a la obra un tono particular y creo que analizar esos términos en la traducción nos ayudará a revelar la manera en que esa carencia ha sido volcada o subsanada en español.

Conclusión

Este trabajo constituye sólo una etapa incipiente de nuestra investigación. Analizaremos las estrategias que utilizó el traductor para trasplantar el texto de origen a una nueva cultura, manteniendo el color local presentado por de la autora. Trabajaremos con la negociación cultural que atravesó el traductor en este proceso apelando a sus conocimientos, habilidades y decisiones en las instancias claves de la traducción. En especial, desde la perspectiva interdisciplinaria que sugieren los estudios culturales, revisaremos los saberes de distintas disciplinas que convergen en la representación de la alteridad en textos literarios que ponen de manifiesto algún tipo de dominación o relegación. Nos centraremos en las intervenciones que se proponen como necesarias para mantener estos discursos al momento de traducir literatura de minorías y propondremos estrategias para futuras traducciones de estas literaturas. Sabemos que nuestro estudio supone un avance de interés en el área de los estudios traductológicos ya que hasta el momento no contamos con una amplia variedad de estudios que abarquen esta problemática.

Referencias bibliográficas

- Burton, W. M. (2010). Inverting the text: A proposed queer translation praxis. *British Centre for Literary Translation's journal, In Other Words*, 36, 54-68.
- Butler, J. (1993). Acerca del término "queer". En J. Butler. *Cuerpos que importan* (pp. 313-339). New York: Routledge.
- Harvey, K. (2000). Gay Community, Gay Identity and the Translated Text. *Érudit*, 13 (1) 137-165. Recuperado de <http://id.erudit.org/iderudit/037397ar>
- Mazzei, C. A. (2007). *Queering Translation Studies*. University of Massachusetts. Massachusetts: University of Massachusetts Amherst. Recuperado de <http://scholarworks.umass.edu/theses/44/>
- Mérida Jiménez, R. M. & Díaz Fernández, E. (2013). Los diccionarios ante el argot «gay» en España. En N. Vila Rubio, (Ed.). *De parces y troncos Nuevos enfoques sobre los argots hispánicos* (pp. 209-230). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Spivak, G. C. (1993). The Politics of Translation. En G. C. Spivak. *Outside in the Teaching Machine* (pp. 179-200). New York: Routledge.
- Waters, S. (1998). *Tipping the Velvet*. Gran Bretaña: Virago.



"THE HOUSE SOMEWHERE IN BETWEEN" YOUNG WOMEN IN PURSUIT OF THEIR TRUE SELVES

Rengel Alonso, Luciana María
Facultad de Filosofía y Letras, UNT
Tucumán, Argentina
lurengelalonso@gmail.com

Abstract

Not only has the nature of the concept of identity been the focus of various debates in the fields of sociology and psychology, but it has also been central to literary criticism, especially with the emergence of Post-colonial studies and similar approaches to literary texts. Various authors have successfully attempted at theorizing about the notion of identity from both essentialist and post-modern standpoints. Since the Renaissance, critics who advocated for the former considered identity as something transcendental, a given, an immutable entity which is bestowed upon every human being as if it were a natural or divine creation. However, once Derrida's ideas took centre stage in various fields related to social studies, such a conception of identity seemed archaic and failed at providing satisfactory answers to the basic queries people had in those times, which is why the second perspective gained more relevance and proved to be much more enriching. From this non-essentialist standpoint, authors such as Stuart Hall and Madan Sarup conceive identity as a never ending construct, a process of becoming rather than a state of simply being or existing, a complex entity which is constantly revisited. This process is multifaceted in the case of immigrants who feel somehow alienated from their surroundings and have to deal with the fact that they are labelled as hyphenated citizens. This tension between two cultures is a key factor that determines the construction of the self in the case of a certain group of immigrants Ruben Rumbaut refers to as the "1.5 Generation". These people feel torn between two cultures, namely the one in which they were born and the one in which they are brought up. In this paper, I will explore the construction of identity in two texts which deal with the experience of two young women who were raised in a multicultural environment, namely Cristina Garcia's most acclaimed novel, *Dreaming in Cuban* (1992), and Sandra Cisneros' heartfelt novel *The House on Mango Street*.

Key Words: alienation, hyphenated identity, 1.5 generation, memory

Introduction

Not only has the nature of the concept of identity been the focus of various debates in the fields of sociology and psychology, but it has also been central to literary criticism, especially with the emergence of Post-colonial studies and similar approaches to literary texts. Various authors have successfully attempted at theorizing about the notion of identity from both essentialist and post-modern standpoints. Since the Renaissance, critics who advocated for the former considered identity as something transcendental, a given, an immutable entity which is bestowed upon every human being as if it were a natural or divine creation. However, once Derrida's ideas took centre stage in various fields related to social studies, such a conception of identity seemed archaic and failed at providing satisfactory answers to the basic queries people had in those times, which is why the second perspective gained more relevance and proved to be much more enriching. From this non-essentialist standpoint, authors such as Stuart Hall and Madan Sarup conceive identity as a never ending construct, a process of becoming rather than a state of simply being or existing, a complex entity which is constantly revisited. In this essay, I will explore the

construction of identity in two texts which deal with the experience of two young women who were raised in a multicultural environment, namely Cristina Garcia's most acclaimed novel, *Dreaming in Cuban* (1992), and Sandra Cisneros' heartfelt novel *The House on Mango Street*.

Cristina Garcia's first novel, *Dreaming in Cuban* explores the lives of the various members of the Del Pino family and how they are affected by the social and political events that take place in their homeland, the troubled Caribbean island known as Cuba. Celia, the matriarchal figure in the family, was abandoned by her first love, a Spaniard named Gustavo, at a young age and so she had to settle for the next candidate who popped the question, an entrepreneur called Jorge Del Pino. Unable to overlook his wife's indifference towards him, Jorge treats her with contempt and even occasionally leaves her home with her in-laws. When Celia finds out she is pregnant, the breach between her and Gustavo is widened and that drives her to the edge of madness. The Del Pino's first daughter, Lourdes, is brought up with resentment and coldness on part of Celia and warmth and dedication on the part of her father. Lourdes grows really fond of her father and feels their bond is unbreakable, but she feels totally disconnected with her mother and even her siblings. She eventually falls in love with and marries Rufino Puente, a wealthy, hard-working and respectable man, and they have a daughter called Pilar, who is born eleven days after the revolution that freed Cubans from Batista's oppressive regime but paved the way for the arrival of a dictator who proved to be even worse, namely Fidel Castro. Lourdes and Rufino find the new political system unbearable so they decide to leave the island in pursuit of the American Dream in the United States where their experiences, feelings and attitudes towards the new culture are completely different in each of the three members of the Puente family. After several years of exile, Lourdes and her daughter decide to pay their Cuban relatives a visit and those days on the island prove to be really enriching and mind-opening for both women, especially Pilar.

Sandra Cisneros' novel *The House on Mango Street* focuses on twelve or thirteen-year-old Esperanza Cordero's life over a period of about a year. The family of this Mexican-American girl move into a house on Mango Street, which is a really important step for the Corderos not only because the house is better than their previous dwelling but because it is the first place they actually own. However, their new home does not live up to Esperanza's expectations because she finds both the house and the surroundings quite stifling and decadent. The house in the novel is based on a real house in a real neighbourhood at a real address but the situations in this fictional work are a compilation of various stories the author came across since she was a child. The real house that triggered Cisneros' imagination was located in Campbell street but the author felt she could not use that name because of stylistic purposes, namely that the name would remind readers of a really famous brand of soup and because she wanted the title and the atmosphere to have a gist of multiculturalism. In the months covered in the novel we learn about certain moments in the main character's life, both ordinary and life-changing, which help her achieve emotional maturity. After moving to Mango Street, the protagonist meets Lucy and Rachel, two Chicana girls who live across the street, with whom she shares various little adventures in their small and poor neighbourhood, such as getting a bike, wearing high-heel shoes, playing games, listening to interesting stories about their neighbours, being kissed, going to school and feeling alienated in that institution, among others. Later in the novel we find Esperanza on the edge of adolescence. She slips into the world of adults and starts watching them closely and even acting like them. The protagonist's new concerns and drives take her away from the rather childish friends with whom she shared so much at the beginning of the novel and she befriends Sally, a girl whose behaviour opens up a new world right in front of Esperanza's eyes. However, this new friend is far from being sympathetic and forsakes Esperanza in the middle of a traumatic sexual assault. Abhorred by the experiences women have to undergo and even accept in silence because of the tacit tenets that circulate in a patriarchal society, Esperanza feels she must leave Mango Street so as to reinvent herself and break with what destiny has in store for a Mexican-American young woman. She needs to escape from that harsh reality and create a new place where

she could give shape to her true identity. However, at the end of the novel we learn that although she will never find it easy to leave that neighbourhood behind and decides to stay, she has achieved emotional maturity through writing which will help her endure in that hostile environment.

Pilar Puente and Esperanza Cordero will be the focus of this essay because they are, by far, the most interesting characters in these novels, not only because their stories are fascinating but also because they serve as fantastic examples of how impossible it would be to consider a person's identity as a fixed and immutable notion over which human agency plays an insignificant, if any, role. On the contrary, their identity is under constant revision and its construction is by no means unproblematic.

Hybrid Female Characters

Born in Cuba but raised in the United States, Pilar Puente belongs to a peculiar group of people known in the field of sociology as the "1.5 Generation", a term coined by Ruben Rumbaut. More often than not, these individuals have to come to terms with the fact that they are torn between two cultures, namely the one in which they were born and the one in which they are brought up. The tension between these two cultures, languages and sets of beliefs, customs and traditions makes it difficult for them to construct their sense of who they are in a satisfactory way. This is why Pilar finds it hard to forge her identity because she feels alienated in the United States and even at home living with a mother whom she finds exasperating. Longing for her Cuban roots and past, she idealizes the island and dreams about finding her true self once she steps on the land she had to leave as a toddler.

"Even though I've been living in Brooklyn all my life, it doesn't feel like home to me. I'm not sure Cuba is, but I want to find out. If I could only see Abuela Celia again, I'd know where I belonged" (p.58)

Esperanza has to come to terms with a somehow similar experience. This Chicano woman lives in a bilingual and multicultural environment that separates her from the dominant culture. She repeatedly experiences a sense of otherness nurtured by feelings of alienation from both cultures, namely the Mexican and the American one. The main character embarks upon a journey of self-discovery, a process of self-definition and a quest for her true identity as a hyphenated woman living in the United States.

"I knew then I had to have a house. A real house. One I could point to. But this isn't it. The house on Mango Street isn't it."

It could be said that Pilar Puente's full name is loaded with meaning. Her first name could be translated into English as pillar and her surname as bridge. The former is an element in any type of structure that prevents it from falling apart; it stands for endurance and strength and it foreshadows this character's role in the novel as the one in charge of reconciling and bringing peace to this troubled family. The latter stands for the fact that not only is she able to connect the places around which the tension is built up throughout the novel, but she also succeeds in making sense of the inherent connection between her past and her present. She manages to bridge gaps within herself, the members of her family, and the historical events lived by all of them. Pilar is symbolic of an interesting place where Cuban culture and American culture intersect. By reconciling her past, present and future and being in charge of reconstructing their stories, she holds the family together and prevents them from falling apart.

Esperanza's name is also significant and it is a source of inner conflict for the character. At the beginning she wants to change her name so as to find one with which she could feel totally identified. She finds names fascinating in that they are empowering and play a major role in the way people define themselves. Her obsession about names makes her wonder about the role they play in the lives of those around her. The protagonist's name means hope in Spanish and it is worth mentioning in that at the end of the novel, her

understanding of the culture in which she has been brought up and her writing will vanish all traces of hopelessness she once felt. Although she resented it at first, it is her Spanish name what ties her to her cultural roots, to the symbolical place where she comes from and shows her that there is no use in escaping from one's turmoil. What really matters is facing our fears and worries and managing to endure in adverse circumstances.

"In English my name means hope. In Spanish it means too many letters. It means sadness, it means waiting."

"I would like to baptize myself under a new name, a name more like the real me, the one nobody sees. Esperanza as Lisandra or Maritza or Zeze the X. Yes. Something like Zeze the X will do."

I will now turn to delve into the construction of Pilar's character in relation to the following items: language, art and music as means of expression; the dual relationship between mother and daughter; the role of time and space; and the nature of memory and the retelling of history. I will also refer to the highly dynamic manner in which Esperanza manages to achieve maturity and reinvents herself in a rather short span of time.

Regarding language as a means of expression, it could be said that identity is constituted in language. It determines how we perceive the world and it is ideologically accentuated. It doesn't reflect reality but constructs it and mediates between the subject and what could be considered as the material world. Spoken language seems to fail Pilar, causing further turmoil in the formation of her identity. She envies her mother's Spanish because she feels English is not enough for her to verbalize her inner world. Like many hyphenated people, she is troubled by the loss of her mother tongue but she is not sure whether Spanish would provide her with an adequate means of expressing her Cuban-American life. For Pilar, language seems to be problematic and deceitful that is why she finds alternate means of expressing herself through art and music. Her masterpiece, a punk version of the Statue of Liberty, reflects her hybridity and her sense of displacement.

"Who needs words when colors and lines conjure up their own language? That's what I want to do with my paintings, find a unique language (...)" (p.139)

"Painting is my language, (...) Translations just confuse it, dilute it, like words going from Spanish to English. I envy my mother her Spanish curses sometimes. They make my English collapse in a heap" (p.59)

Pilar's connection to music is also significant in that she admires Lou Reed because he sings about those who are forsaken and live in the margins and he seems to have multiple personalities. Once at a concert she was unable to join the crowd when the artist on stage asked them to cheer for Brooklyn, but she was not sure she would have felt like shouting had she been asked to give it up for Cuba either.

"'I'm from Brooklyn man!' Lou shouts and the crowd goes wild. I don't cheer, though. I wouldn't cheer either if Lou said, 'Let's hear it for Cuba'. Cuba. Planet Cuba. Where the hell is that?" (p.134)

"I just love the way Lou Reed's concerts – expectant, uncertain. You never know what he's going to do next. Lou has about twenty-five personalities. I like him because he sings about people no one else sings about. I feel like a new me sprouts and dies everyday" (p.135)

Unlike Pilar, Esperanza does not feel language fails her. On the contrary, she is aware of the fact that languages are actually empowering. She takes pride in her English, especially if we consider what she thinks about those who are at the bottom of society because they cannot communicate effectively, such as her father. In addition, being able to write about her inner self helps her escape from a hostile reality which she resents. Her reality is

constructed by means of language and her ability to transform her experiences into words helps her understand and give meaning to her existence.

As posited by Stuart Hall, the concept of identity is relational in that it is strictly connected to the relationships we establish with others, to the way they perceive us and the mental representations we make of ourselves in relation to someone else. In the case of Cristina García's novel, this is illustrated by the complex relationships Pilar has with both, her mother and her grandmother. Without a doubt, Pilar's process of creating her own identity is tied heavily to the relationship between her mother and grandmother. The term "mirror stage" is used in psychology to define the very moment in someone's life when, as a baby, a person is able to acknowledge for the first time, that they are separate from their mother. In other words, what Lacan tried to explain with this concept is that we construct our identity in relation to somebody else, and it is in the stage when we tell ourselves apart from our mother that we begin to assert who we really are. Pilar Puente's relationship with both, her mother, whom she cannot put up with, and her grandmother, whom she misses and wishes to see again, is one of the aspects worth considering when analyzing the construction of this character's identity. Lourdes despises the state of affairs in Cuba and holds a grudge against anything that reminds her of her homeland. She loathes Fidel Castro, "El Líder", and those who support his corrupt and decadent regime, including her own mother. She cannot come to terms with the fact that Cuba is under a totalitarian regime which prevents people from making progress and being free and she cannot help thinking that the island is doomed. Just like her father, she is a fervent advocate of capitalism and considers the United States as the paragon of progress, freedom and happiness. When she settles in America, she immediately absorbs and blindly assimilates the new culture. Her admiration for the country that welcomed her when she escaped from Cuba is so intense that she tries really hard to get a local accent, she cooks nothing but American food, celebrates their traditions, looks forward to their most special holidays and even paid homage to her adopted land by naming her Bakery "Yankee Doodle". Celia, on the other hand, worships "El Líder", his fellow men and everything related to Cuba and the revolution. She is determined to stay in Cuba because she is convinced Castro's regime is on the right path towards social justice and progress. Torn in between these two antagonistic female figures, we find Pilar who is struggling to come to terms with her hyphenated identity and with the fact that she was deprived of her roots when she was too little to have a say about her life. She does not see eye to eye with her mother and she idealizes Celia, with whom she has an almost magical connection because they speak to each other in dreams and even seem able to communicate telepathically and know all about one another. The fact that this young woman decides to take a stand and feels identified with one of them and totally alienated from the other shows that the construction of her identity is in process and in close connection to other human beings because the other she always ties to repel is actually a part of her, what she wants to leave aside is already inside of her.

The construction of Esperanza's identity is also relational in that in her search of who she really is, Esperanza looks around for certain models so as to analyze, probably in a subconscious level, their lives, personality, attitudes, beliefs and values so as to imitate them or move on a different direction. It is as if the character played the part of both, artist and a potential work of art, a piece of clay ready to be molded. She wants to separate herself from her parents and her younger sister in order to create her own life, and changing her name seems to her an important step in that direction.

Journey towards self-discovery

Both *Dreaming in Cuban* and *The House on Mango Street* could be considered as examples of a type of novel known as Bildungsroman in that they recount a symbolic journey towards maturity and self-discovery. At the end of García's novel, Pilar and her mother embark upon an actual trip to Cuba so as to face the ghosts that have haunted their lives in the States. Cuba represents the idea of wholeness Pilar is looking for. It stands for the missing piece of her identity. It is the embodiment of a sense of loss and longing for one's roots and culture. It is a place of dreaming, idealization and nostalgia that serves as an escape from

her troubled life. Pilar's pull towards Cuba can be interpreted as hunger for reconciliation with a place she never truly knew, as an attempt to collect the missing pieces of her disintegrated self. However, Pilar dreams about a Cuba which does not truly exist and it is unreachable. Pilar's inability to attain what she has longed for illustrates what several authors have posited as the impossibility to return to the original state of affairs once the past is gone. Iain Chambers advocates for the impossibility of going back to a person's primal scene by recollecting pieces of one's past because that journey is utopian. The past once lost is lost forever and it is impossible to get a pure picture because the recount is filtered by language and new experiences. In other words, the retelling of the primal scene lacks authenticity so a person is likely to fail when attempting to find the past intact, just as it is stored in one's mind. We cannot unearth culture and identity because cultural identity is always ahead. Although Esperanza does not embark upon an actual trip away from her neighborhood to get a new perspective, she realizes she does not need to set herself apart from Mango Street and her cultural heritage to feel satisfied with who she is. She embraces her place in that community and finds out who she really is, at least at that moment, precisely in the same place where she once felt stifled. She reinvents herself as a young woman willing to come to terms with her hyphenated identity through writing about life. As a writer, she finds a very special place where she feels somehow detached from Mango Street without leaving it at all. She observes her surrounding from a new perspective and thus she is able to escape emotionally from the troubles that once affected her.

"I put it down on paper and then the ghost does not ache so much."

The categories of time and place are closely connected to the aforementioned idea of the need to embark upon a journey so as to find answers to some fundamental existential queries. Traditionally, these two concepts were considered in terms of their material dimension, they were seen as something tangible, concrete, substantial. However, with the emergence of new trends of thought, they have been deconstructed and have been analyzed in terms of their lack of material entity. Some authors have gone as far as to advocate their having multiple dimensions. Soja, for example, wrote about the trialectics of space, meaning that it works on three different levels. Space is not a concrete concept which can merely be perceived through the senses because it is inscribed by culture, and it is not just seen as mere geographical position. It is marked and permeated by ideology and history. In *Dreaming in Cuban* and *The House on Mango Street*, the categories of time and space go beyond their material dimension because they are loaded with symbolism. For Pilar, Cuba represents the possibility to escape from her stifling existence in the United States and the chance to recover the innocent and unstained little girl who was ripped from her grandma's arms. Feeling out of place in America, she dreams about a heavenly Cuban where she can be herself. Lourdes feels the opposite about both countries in that her homeland represents oppression and decay and the country where she chose to settle stands for progress, ultimate freedom and happiness. In other words, both countries are perceived differently by the characters in the novel because their relation to those places is permeated and filtered by their personalities, beliefs and personal experiences. In the case of Esperanza, Mango Street is far from the ideal place she could have envisioned. Although it seems like a picturesque neighborhood inhabited by interesting characters, Mango Street is a symbol of social mobility for the Cordero family but it is a place of oppression for the protagonist. The poor neighborhood represents the place where Mexican-America women can do nothing to fight back the injustices of a patriarchal society and that is why Esperanza desperately wants to escape from that place.

The Role of Memory

Memory is in essence the construction of our identity. We are what we choose to remember and choose to forget. Every day we devise our perception of ourselves and it is strictly connected to language. We use language to characterize experience because reality

is conceived through language. This is why our memories of preverbal stages in our lives are stored in our minds because of what someone else told us. Pilar is angry with the manner in which history and, more importantly, the writing of that history affects her life. Pilar feels the story of her life has been dismantled by external forces and she cannot come to terms with the fact that that turmoil prevents her from understanding her bicultural identity. She feels history has shattered her family and she is unable to piece together the aspects of history that have created her present-day reality in America. Pilar realizes history is a subjective narrative process which she shapes to include what has not been recognized as official History. Since the retelling of history is carried out by human beings, it is a highly subjective process filtered by a factor which is far from being accurate, objective or reliable.

*"Imagination like memory, can transform lies to truths" (p.88)
Death alone is reliable. (...) Memory is a skilled seducer" (p.97)*

"I resent the hell out of the politicians and the generals who force events on us that structure our lives, that dictate the memories we'll have when we're old" (p.138)

The way *The House on Mango Street* is organized is strictly connected to the idea of memory and how it works when it comes to rewriting or retelling a story. The novel consists of vignettes of various lengths which are neither poems nor full stories. It could be said that the story unfolds in such a way so as to mirror the way people recollect their past experiences, that is by focusing on certain events more than on others, by selecting which situations and people to remember and which ones to forget, by shifting from one place or moment to the other, etc. The narration does not disclose in a linear manner and the reader has to put the pieces of the puzzle together so as to try to make sense of the events that marked Esperanza's life. Memory plays a major role in the retelling of these characters' stories in that the narrator deliberately or unconsciously silences voices and hides events which could have contributed to the understanding of Esperanza's surroundings. This rather disorganized unfolding of this story may be the due to Esperanza's traumatic experiences which may have blurred her judgment and her inability to cope with the life on Mango Street or the author's intention to challenge the reader by presenting a fragmented story which needs to be put together.

Throughout the novel, Pilar recurrently dreams about Cuba, but it is only after spending some time on the island that she begins dreaming in Cuban, that is to say, listening to Spanish with her eyes closed. It could then be said that it is in that precise moment when she realizes that she does not entirely belong there. Pilar acknowledges and verbalizes her epiphany when she says:

"I've started dreaming in Spanish, which has never happened before. (...) I'm afraid to lose all this, to lose Abuela Celia again. But sooner or later I'd have to return to New York. I know now it's where I belong – not instead of here, but more than here." (pp. 235-236)

Conclusion

Cristina García and Sandra Cisneros were raised in multicultural environments so they know what their characters go through. In their productions they want to portray the difficulties people like them have had to endure. Both, Pilar and Esperanza need to construct their hybrid identity, their hyphenated selves, by learning to live in interculturality. It seems they have both succeeded in establishing a dialogue between their different cultural heritages and between their past and present. They are able to come to terms with their hybrid identity through the narrativization of their stories. Verbalizing their inner conflicts seems to have a healing power, a cathartic effect that enables them to come to terms with the ghosts that have haunted their lives.

References

- Cisneros, Sandra. (1991) *The House on Mango Street*. New York: Vintage Books.
- García, Cristina. (1992) *Dreaming in Cuban*. New York: Ballantine Books.
- Hall, Stuart. "Diasporas, or the Logics of Cultural Translation". *Terras & Gentes*. CDROM. Congreso Internacional de Literatura Comparada. (2000) Bahía:
- Hall, Stuart. "Who needs "identity"? Identity: a Reader. Du Gay, Paul, Jessica Evans y Peter Redman (eds.) (2001). London: Sage Publications, pp. 15-30.
- Sarup, Madam. *Constructing Identities*. Georgia: Athens US, 1996.
- Soja, Edward W. (1996) *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Massachusetts: Blackwell Ltd.



LA POETICA POSTMODERNA DE HARRISON EN EL PROFESORADO DE INGLÉS: DE LO VERNACULAR A LO 'EXTRAÑO'

Soler Méndez, Nuria Virginia
Facultad de Lenguas, UNRC
Río Cuarto, Córdoba, Argentina
nuryvsm@hotmail.com

Resumen

Por años, se ha concebido a la poesía como el género literario, por excelencia, de una 'elite'; probablemente debido a su lenguaje refinado y hasta, a veces, oscuro y difícil. Sin embargo, con el advenimiento del Postmodernismo, la caída de las grandes narrativas, y la hibridación de los géneros literarios 'puros', entre otros cambios sociales, filosóficos, y culturales, la poesía ha ido 'aggiornandose'. Lo refinado fue reemplazado por lo 'vulgar', lo estéticamente 'bello' fue rozando lo bizarro, y las bellas artes se fueron hermanando con la cultura pop. De estas transformaciones, surgen poetas como el inglés Tony Harrison, quién, en las últimas décadas, se ha convertido en uno de los bardos más renombrados, así como también uno de los más controversiales. En sus poemas suele incluir malas palabras, regionalismos (que dan cuenta de sus orígenes), referencias a la cultura o a la historia inglesa que, a su vez, crean relaciones intertextuales con otros textos y otros autores. Su poesía resulta de la mezcla de lo vernacular y de lo 'exquisito'. En esta ponencia se hará referencia a uno de sus poemas más famosos "V" (1985). Muchos críticos han sugerido que el título de este poema está relacionado a todas las 'contrapartes' o 'versuses' de la vida. Las temáticas principales en este poema son el lenguaje y las clases sociales, y a lo largo del poema, éstas se van entrecruzando y cuestionan el valor de la educación en la búsqueda de la identidad propia. Por otro lado, este poema también manifiesta el conflicto interno que tiene el narrador principal (el cual puede ser identificado con Harrison) y cuestiona el rol del pasado en el presente al enfrentarse a otra voz en el poema que representa su 'alter ego'.

Siendo tan controversial pero actual, desde la cátedra "Literatura Inglesa del s. XX" del Profesorado y Licenciatura en Inglés, se decidió incluir este poema para que los alumnos tuviesen la oportunidad de reflexionar sobre estos temas ya que se contó con la visita de una ayudante de intercambio que viene de los alrededores de Leeds.

Palabras clave: poesía, Tony Harrison, postmodernismo, lengua vernácula, literatura en la clase de inglés

"El lenguaje [...] es 'inocente', pero [...] pierde esta inocencia
Y se vuelve un 'arma cargada' cuando se usa para
la comunicación, es decir, en discurso social"¹.

Introducción

Tradicionalmente, la poesía se ha considerado como un género literario que se asocia con la cultura de *elite* y, posiblemente esto se debe a que muchos poemas contienen un lenguaje más refinado, adornado que, en muchos casos, dependiendo del período en que fueron escritos, se vuelve oscuro, fragmentario y difícil. A partir de la Segunda Guerra Mundial, en la literatura inglesa se puede observar un cambio de paradigmas en relación a la poesía. Como lo describen Carter y Mc Rae, si a la primera parte del siglo XX se lo describe como

¹ Dwight Bolinger en Peter Verdonk. (Ed.) *Twentieth-Century Poetry: From Text to Context*. Ed. London: Routledge. 22. [Mi propia traducción]

Modernismo, a la segunda parte, muchos críticos, la han denominado Posmodernismo, debido a las actitudes y a la producción literaria que ocurrió después de la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con estos autores, el Posmodernismo “celebra la diversidad, el eclecticismo, y la parodia en todas las formas artísticas [...] Todas las formas que representan a la experiencia son mediadas, transformadas, y la ‘verdad’ [...] se vuelve aún más variada de lo que nunca antes fue”² (Carter and McRae, 2001:413). Es el filósofo francés, Jean-François Lyotard, el que se apropia de alguna manera del término Posmodernidad en su libro *La Condición Posmoderna: Informe sobre el saber* (1984), si bien otros autores ya lo habían utilizado. En su obra, Lyotard percibe al posmodernismo como un sentimiento de desconfianza generalizado en la validez de las grandes narrativas y en los absolutos morales que surgieron de ellas que de alguna manera prevalecieron durante el Modernismo y los períodos pre-modernistas. Este autor expresa:

Yo defino al posmodernismo como la desconfianza hacia las grandes narrativas. Esa desconfianza es indudablemente producto del progreso en las ciencias [...]. A esa obsolescencia del aparato de grandes narrativas de legitimización corresponde, más notablemente, la crisis de la filosofía metafísica y de la institución universitaria que en el pasado dependía de la misma. (1984: xxiv)

De acuerdo con este autor, los posmodernistas no ‘toleran’ aquellas grandes narrativas que influyeron a generaciones con nociones acerca de una verdad absoluta y de cómo debían comportarse, estas nociones se pueden identificar en sistemas filosóficos organizados como, por ejemplo, las religiones, las ideologías políticas, y se pueden incluir también las organizaciones sociales (la división de clases). Se podría decir entonces que una característica del Posmodernismo sería el relativismo. Este punto de vista ‘perspectivista’, que emerge de los escritos del filósofo alemán Friedrich Nietzsche, sugiere que los hechos no pueden separarse independientemente de las personas que los reportan, y sumado al ‘proyecto’ de deslegitimación que propone Lyotard en relación a las grandes narrativas, surgen autores como Tony Harrison. En este trabajo, se analizará como este autor cuestiona la identidad lingüística y cultural de Inglaterra y cómo se generan estereotipos a través de ciertas prácticas discursivas que generan conflictos sociales. En su poema “V” (1985) se ve reflejado como, con el advenimiento del Posmodernismo, la poética contemporánea ha ido transformándose, hasta adoptar formas de lo vernacular como lo son modismos del dialecto Yorkshire (propio del lugar donde nació Harrison) y lo vulgar como por ejemplo las malas palabras. A su vez, este trabajo hará referencia brevemente a la respuesta de los alumnos de 4º año del Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, especialmente teniendo en cuenta que es un poema que tiene casi 450 líneas. Se buscó en todo momento que los alumnos respondieran al poema como lectores del s. XXI, y que tomaran una posición crítica y reflexiva en relación a la temática del poema y a la situación histórica en la que fue escrito dicho poema. También se les pidió que compararan esos procesos socio-históricos con procesos en nuestro propio país.

Un bastión de los conflictos entre clases sociales

Tony Harrison, nacido en Leeds, es uno de los poetas más representativos en su lucha en contra del discurso hegemónico y la opresión a través de su arma más letal: su poesía. Luke Spencer, en su libro *The Poetry of Tony Harrison*, se ha referido a él como “un guerrero crudo de las clases sociales” (1994: 95). Su poesía es ecléctica mezclando formas coloquiales, el discurso oral, y los dialectos locales de una manera muy realista y despiadada, para explorar temas como la educación y las clases sociales, la violencia, el lenguaje, y cuestiones relacionadas a conflictos sociales, como lo describen Carter y McRae. Estos autores también señalan que su poesía es comprometida y dramática, pero, a la vez, es incómoda y desafiante; y comentan: “Pocos poetas [...] son tan observadores como Harrison acerca de las clases sociales, o acerca de cómo la forma de hablar refleja la clase social.” (2001: 451)

² [Mi propia traducción]

Su poema “V”, como tantos otros, parece ser una arena lingüística en la que diferentes estratos sociales tratan de imponerse y en la que diferentes expresiones ideológicas entran en colisión unas con otras. “V” toma lugar en el cementerio Holbeck en Leeds, al oeste de Yorkshire, donde las tumbas de sus padres se alojan, y en el poema, él está visitándolos. En título del poema “V” puede estar representando a la palabra ‘*versus*’ que denota el tono general del poema. El poema presenta muchas contradicciones de la vida, que se pueden clasificar en internos en relación al texto o a la vida del escritor, como en externos asociados con el contexto socio-histórico y cultural en el que el poema se escribió (ya sea en Inglaterra o en el mundo en general). Los opuestos internos que se pueden enumerar son: el narrador (Harrison) vs. él mismo; el pasado vs. el futuro; la educación vs. la ignorancia. Entre las nociones antagónicas externas se pueden describir: Leeds vs. Derby (equipos de fútbol locales); el Este vs. el Oeste; el Comunismo vs. el Fascismo; la izquierda vs. la derecha; negros vs. blancos; el hombre vs. la mujer, entre otros.

Estas Vs son todos los ‘*versuses*’³ de la vida
Desde LEEDS v. DERBY, Negro / Blanco
Y (he tenido el placer de conocer) hombre v. mujer,
Comunista v. Fascista, la Izquierda v. la Derecha,

Clases v. clases tan irreconciliable como antes,
La interminable violencia de ELLOS y NOSOTROS,
Personificada en 1984
Por el Consejo de Minería Mac Gregor y la NUM⁴

Los Hindús / los Sikh, el alma / el cuerpo, el corazón v. la mente,
Este / Oeste, masculino / femenino, y el terreno
Donde estas batallas las pelea el Hombre, resignado
A esperar de su futuro lo que en su pasado nunca encontró. (líneas 65- 76)⁵

Asimismo, como “V” se escribe durante el paro de los mineros de 1984-5, refleja la crisis económica en la que este país estaba sumergido por las duras políticas de Margaret Thatcher, quien fuera una de las dirigentes Conservadoras más cuestionada en la historia política y social de Inglaterra. En ese momento había mucho desempleo (con un pico de 3.3 millones de habitantes sin trabajo). Había un crecimiento económico muy bajo y muchas personas vivían con subsidios (‘on the dole’). En términos económicos, la minería (particularmente las minas de carbón) representa una de las actividades principales especialmente en la zona de Leed. Es por esto que otras antítesis que se encuentran en el poema, y que son de naturaleza externa, son: Thatcher vs. los mineros, Thatcher vs. Arthur Scargill y Thatcher vs. NUM. Estas ‘pequeñas’ “v” u opuestos se tornan el común denominador del poema y, por ende, llevan una gran carga connotativa ya que cada una de las “v” representan conflictos de la esfera política, económica, social y cultural.

El poema comienza con un epígrafe escrito por Arthur Scargill en el periódico *Sunday Times*: “Mi padre aún lee el diccionario todos los días, / él dice que tu vida depende del poder de manejar las palabras” (mi propia traducción). Con estas palabras, que son más que elocuentes, Harrison introduce una de las ideas centrales de su poema: la habilidad de manipular el lenguaje; y utiliza las palabras de Scargill, quien fue un sindicalista minero que amenazaba al poder político del momento. Tanto así que, en una reunión privada entre los miembros del Parlamento Conservadores, Thatcher se refirió a Scargill y a los mineros como el enemigo interno, así como Galtieri y los argentinos eran el enemigo externo de acuerdo con lo publicado en el Times en la edición del 20 de julio de 1984. Es en este contexto, en el que Harrison escribe “V”.

³ Mi énfasis (para marcar palabras extranjeras).

⁴ Sigla en inglés para Unión Nacional de Mineros.

⁵ [Mi propia traducción, esta y las que han de venir en relación al poema] El énfasis de las palabras mayúsculas está marcado en el texto original.

De lo vernacular a lo ‘extraño’

En relación a su pasado, Harrison comenta:

[...] mi crianza entre los llamados ‘inarticulados’ me ha dado una pasión por el lenguaje que comunica directamente e inmediatamente. Prefiero la idea de hombres hablándole a hombres antes que un hombre hablándole a Dios, o aún peor a los ungidos de Oxford. (Neil Astley, 1991: 9)

El padre de Harrison trabajaba en las minas de carbón, es decir, que él pertenecía a la clase trabajadora. Y por esta razón, uno de los conflictos centrales en el poema son la educación y las clases sociales. Después de la aprobación de *Butler Educational Act* (1944), es que los niños de la clase media-baja pueden acceder a lo que se llama *Grammar Schools* en Inglaterra, que ofrecen una educación mucho mejor que las escuelas estatales. Para acceder a estas escuelas, los niños debían rendir un examen, y los mejores promedios eran admitidos en estos colegios. Hay muchos estudios que muestran que, con el tiempo, estos niños se sentían como extraños en sus hogares ya que a través de tanta formación se sentían en otro ‘nivel’ que el de sus padres, y así se producía un efecto de alienación (Ken Worpole en Astley, 1991: 61-62).

Esto se evidencia en la parte central del poema, cuando el narrador se encuentra con un joven *skinhead* (o *punk*) que le responde al narrador: “*No me hables más de esa mie--- de representar / la clase en la que naciste*”⁶ (líneas 270 y 271). De este ejemplo, se deduce claramente la alienación que sufren las personas de clases sociales trabajadoras, cuando se confrontan con el lenguaje de la academia (el narrador). Es decir que, si se habla de representar a las distintas clases sociales de Inglaterra, en este poema, Harrison utiliza el lenguaje como un marcador de identidad social. “V”, entonces, se puede considerar como una búsqueda de Harrison por legitimar lo vernacular y lo vulgar, ya que el *skinhead* utiliza un lenguaje directo con palabras ‘subidas de tono’. Pero, a su vez, otro eje temático importante en esta obra es como una formación académica de excelencia puede cambiar la vida de las personas (ya sea para bien o para mal).

Las reflexiones que se desprenden de su crítica hacia el lenguaje y las clases sociales en este poema ocurren en una de sus raras visitas al cementerio en las que Harrison les rinde homenaje a sus padres ya muertos. En el poema, el narrador hace referencia a tumbas roídas por el paso del tiempo y comenta cómo el suelo está cediendo ya que el cementerio se construyó sobre antiguas minas de carbón. Cuando llega a la tumba de sus padres, el narrador percibe que hay muchas inscripciones con aerosol entre las que enumera:

El léxico de este cementerio vería desde
Un poco de Latín para un antiguo intendente
O aquellos caídos en el Somme,
Fragmentos de himnos y rezos enchapados en oro,
Como la gente ‘se durmió en el Buen Señor’
Pequeñas cinceladas del buen libro
Y rimas del largo que se pudiese pagar,
A P---, PIS, MIE---, y (mayormente) HIJO DE P---!⁷ (líneas 41- 48)

Considerando el tono de estas palabras, se puede decir que lo que Harrison intenta es mucho más que faltar el respeto, lo que él pretende es romper las barreras del “decoro lingüístico no sólo por un capricho artístico sino para poder echar luz sobre los conflictos sociales y culturales”. (Wojciech Klepuszewski, 2011: 5)

⁶ Aclaración: el énfasis las cursivas están en el texto original.

⁷ Aclaración: las palabras en inglés están escritas en letras mayúsculas y están completas, por razones de decoro y porque se va a publicar, no escribí las palabras completas a pesar de que se pueden identificar qué palabras son.

Un conflicto de personalidad que se torna 'extraño'

En la parte central del poema, como se dijo anteriormente, se puede observar una tensión entre el narrador y otra voz que aparece en el poema. Esta segunda voz representa al joven 'punk' que el narrador encuentra con una lata de pintura en aerosol en la mano, por lo que este último le pregunta:

¿Qué es lo que estas crudas palabras revelan?
¿Qué es lo que este acto de agresión representa?
¿Darles a los muertos su sentimiento xenofóbico
O sólo un *cri-de-coeur* porque el hombre muere?

*¿Entonces qué es un cri-de-coeur, p---? No podés hablar
El lenguaje que tu ma hablaba. Pensá en ella
¿O es que sólo podés hablar el griego de mie---?
Andate bien a la mie--- con tu cri-de-coeur!*

'Ella no hablaba como vos para empezar!
Grité, dándome la vuelta hacia el lugar de donde pensé venía la voz
Ella no entendía tu arte de mie---j
Ella pensaba que tu poesía de mie--- era obscena!⁸ (líneas 166- 177)

En este diálogo se pueden distinguir dos voces con dos registros diferentes: el primero (marcado por la imprenta), representa al inglés estándar o dialecto RP (*Received Pronunciation*) y es el dialecto usualmente enseñado en la academia; el segundo (marcado por letras itálicas), encarna el registro informal (y vulgar) que utiliza el *punk*. La primera estrofa citada está escrita en perfecta gramática, incorpora palabras arcaicas como son 'xenofóbico' y otras elegantes como por ejemplo el vocablo francés '*cri-de-coeur*'. Se puede deducir que Harrison, en el contexto del poema, utiliza la palabra 'xenofóbico' de origen griego, con fines ideológicos ya que, de acuerdo con el diccionario Oxford en inglés, esta palabra no sólo indica el miedo o la aversión a personas de otros países, sino también a otras culturas, subculturas y otros conjuntos de sistemas de creencias (origen, religión, creencias personales, hábitos, idioma, orientación, etc). Al utilizar esta palabra, el narrador denota que es una persona educada, elocuente y refinada, con la habilidad de manejar el idioma y que conoce otros idiomas también. Se puede decir que pertenece a la cultura de la '*elite*'. Por el contrario, la voz que le contesta en la segunda estrofa citada pertenece a un joven rudo que utiliza malas palabras. La palabra "p---" parece una agresión hacia la palabra '*cri-de-coeur*' utilizada por el narrador, y viola totalmente la fineza del lenguaje de la '*elite*'. También se puede interpretar que al demandarle al narrador que hable en su idioma nativo y no utilice palabras en griego (que en realidad en una instancia es francés), delata que el *punk* parece ser xenofóbico al lenguaje refinado y elegante. Además, cuando el *punk* le dice que su arte y su poesía no sirven y son obscenos, se puede interpretar como que está demostrando su desprecio total y su resistencia (xenofobia) a la tradición artística y literaria. Es así que, a través del dialecto vernacular (que en la traducción al español es difícil de mostrar) y sus insultos, Harrison quiere romper con la ortodoxia de la literatura canónica. En este poema, Harrison se atreve a mezclar lo formal con lo sacrílego ya que la forma clásica del poema entra en conflicto con el lenguaje demótico y grosero del '*skinhead*'. Mientras el poema avanza, el narrador trata de empatizar con el *punk*, alegando que él escribe poemas para darles una voz a personas que no son escuchadas, y la tensión entre estas dos voces avanza, tanto así que el narrador explota y comienza a hablar groseramente como el joven:

*Ellos te grabarán poeta de mie--- cuando estirés la pata
Y eso, p---, es una mala palabra de cinco letras.*

'Escuchame, p---!' le dije 'antes de que empecés a burlarte
La razón por la que quiero esto en un libro

⁸ Aclaración: las cursivas están en el texto original, tal vez a modo de diferenciar la voz del narrador principal y la del punk.

Es para darle a p---s mal agradecidos como vos una voz!
Un libro, pedazo de p---, no vale una mie---! (líneas 208- 213)

En el ejemplo anterior, se puede percibir el enojo del narrador que, guiado por la noción *Wordsworthiana* de que el poeta es un hombre que la habla a los hombres, un profeta, cree tener la misión divina de impartir sus conocimientos a la humanidad y darle la posibilidad de ser escuchados ‘a los que no tienen voz’. A su vez, el narrador parece ponerse al nivel lingüístico de la segunda voz, ya que comienza a utilizar lenguaje gráfico a manera de que este joven insolente le entienda. La segunda voz, la del *punk*, representa a un joven agresivo, mal hablado y descarado que cuestiona esta visión altruista de los poetas, y de alguna manera menosprecia el rol del poeta diciendo que eso sí “es una mala palabra de cinco letras”.

A su vez, si se toma en consideración, los orígenes del autor, se puede decir que Harrison en su poema está tratando revelar la identidad lingüística y cultural de Inglaterra que se desprenden de este ejemplo, y los estereotipos que se generan a través de las prácticas discursivas evidenciadas tanto en el narrador (que se puede asociar al escritor casi directamente) como en la segunda voz.

Poco a poco, la tensión se incrementa entre estos dos personajes y el lector descubre la verdadera identidad de este joven resentido. El narrador lo insta a que se identifique y escriba su nombre ya que ha ‘vandalizado’ toda la tumba de sus padres: “Él pintó con aerosol su nombre. Y era el mío” (línea 285). De este ejemplo, se deduce que la segunda voz puede ser interpretada como su alter ego, “la voz de su juventud”, o lo que él hubiese sido si no hubiese recibido la educación que recibió. En este sentido, Harrison contextualiza y dramatiza sus propios conflictos internos, y su postura ambivalente en relación a la educación, las clases sociales y la literatura, en general.

Conclusión

Cuando los alumnos de 4º año del Profesorado y Licenciatura en Inglés fueron confrontados con este poema su primera reacción fue el temor ya que es un poema muy extenso, y es por esto que tomó alrededor de cinco clases poder explicar todas las innumerables referencias históricas, sociales y culturales necesarias para que los alumnos entendieran el poema. Con la ayuda de la asistente de idiomas inglesa, los alumnos tuvieron la oportunidad de llenar todos esos espacios en blanco, y cuestionarse junto con Harrison el rol de la educación, los conflictos sociales que marcaron y que aún estigmatizan a las personas que utilizan distintos dialectos (como el *Yorkshire*) al que se enseña en la mayoría de los profesorados (RP), los conflictos que se generan en una sociedad tan dividida por la desigualdad social, el racismo, el sexismo, y la falta de oportunidades para los más vulnerados, y el rol de la literatura, particularmente la contemporánea, que presenta las características posmodernas anteriormente mencionadas como son la fascinación por lo ecléctico (en términos de Lyotard), que involucra la mezcla de distintos estilos de géneros literarios y registros dentro de una misma obra, y la posibilidad de descubrir que a partir del Posmodernismo, no se habla de ‘una’ verdad absoluta sino que todo depende de la perspectiva desde la que se mira. “V” al proveer las miradas de dos voces diferentes y dispares, contribuyó a que los alumnos arribaran a esta conclusión. Todo esto se realizó en un marco de reflexión donde los alumnos pudieron identificar situaciones similares en nuestro país a lo largo de nuestra historia, y también pudieron repensar sus concepciones previas sobre la literatura, específicamente, la poesía como un género para un grupo selecto. Harrison, como representante de la literatura inglesa contemporánea, contamina el lenguaje en este poema, no sólo a través de lo vernacular sino también a través de lo vulgar. En este poema, el poeta enfatiza el poder que se obtiene de manipular el lenguaje. Además, Harrison devela el conflicto social y las divisiones en una sociedad con una identidad fracturada, como la de Harrison, que está presente en todo el poema. Esta visión se intensifica en la segunda voz del poema, cuando el

skinhead le dice al narrador: “no es poesía lo que necesitamos en esta guerra de clases”⁹ (línea 273). Se puede decir que Harrison eligió el momento ideal para escribir el poema ya que, el paro de los mineros de 1984-5, fue una época muy polarizada llena de turbulencias sociales y políticas en el Reino Unido.

Referencias bibliográficas

- Astley, Neil. (ed). (1991) *Bloodaxe critical anthologies: Tony Harrison*. Newcastle upon Tyne: University Press.
- Carter, Roland y John McRae. (2001) “The twentieth century: 1945 to the present” in *The Routledge History of Literature in English. Britain and Ireland*. 2nd Ed. London and New York: Routledge.
- Harrison, Tony. *Tony Harrison: Selected poems*. London: Penguin Books, (1984).
- Klepuszewski, Wojciech. (2011). Tony Harrison’s poetic dialectic. *Lingua ac Communitas*, (vol. 21), 21-32.
- Lyotard, Jean- François. (1984) *The postmodern condition: A report on knowledge*. (Geoff Bennington y Brian Massumi, trad.) Manchester: Manchester University Press.
- Spencer, Luke. (1994) *The poetry of Tony Harrison*. Hameln Hempstead: Harvester/Wheatsheaf.
- Worpole, Ken. (1991). ‘Scholarship boy: The poetry of Tony Harrison’ en Astley, (pp.61-74).



⁹ Aclaración: las cursivas están en el texto original.

IDENTIDAD DE LOS CALABRESES DE ARGENTINA: ESTUDIO SOBRE MUTACIONES MORFOSINTÁCTICAS Y FONOLÓGICAS DE LA LENGUA

Strano, Mariano
Facultad de Humanidades y Artes, UNR
Rosario, Argentina
mariano.strano@unr.edu.ar

Resumen

El devenir sociocultural de la inmigración italiana en Argentina ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones, las cuales dan cuenta de identidades individuales y colectivas puestas en juego en este fenómeno cuya magnitud se ve acentuada por la transatlántica distancia que separa la tierra de origen y la tierra de llegada. A través del lenguaje este juego de identidades ve la luz. La inmigración desde la región calabresa en nuestro país es sobremanera manifiesta, y la presencia de esta colectividad en la ciudad de Rosario es apreciable. Muchos son los estudios que hacen foco en los puntos de encuentro o contacto entre el castellano como lengua nacional y la lengua o los dialectos de origen de aquellos sujetos migrantes.

Lo que nuestra investigación pretende es detectar a través de las interferencias lingüísticas si los inmigrantes, a partir de su radicación en Rosario, generaron un pan-calabrés, una lengua que acomune las distintas variedades del dialecto calabrés. Un factor que se ha tenido en cuenta al momento de considerar los fenómenos de interferencia ha sido no sólo las distintas áreas dialectológicas de proveniencia, sino también las variantes de un castellano aprendido de modo espontáneo y de un italiano como instrumento a través del cual recuperar parte de la identidad subjetiva.

En este sentido, presentaré parte de la investigación conducida junto a los colegas de la Università della Calabria, analizando los factores lingüísticos a través de los cuales emerge esta subjetividad bipartita.

Palabras clave: mutación, pancalabrés, Argentina, migración

Introducción

El presente trabajo es una exposición parcial de algunos de los resultados obtenidos en una investigación conjunta llevada a cabo por los Laboratorios de Fonética de la Università della Calabria, en Italia, y el de la Facultad de Humanidades y Artes, en Rosario.¹

Teniendo presente las variedades que el dialecto de Calabria presenta a lo largo del territorio, nuestra investigación tuvo como objetivo descubrir si esas variedades continuaron existiendo luego de la radicación en Argentina, o si por el contrario, éstas se fusionaron dando lugar a un pan-calabrés, es decir, a una nueva variedad que no existía en Calabria, surgida del prolongado contacto en un mismo territorio (la ciudad de Rosario) amalgamando u homologando las distintas variedades que el dialecto presenta en la tierra de origen.

A tal fin, un factor que se ha tenido en cuenta al momento de considerar los fenómenos de interferencia ha sido no sólo las distintas áreas dialectológicas de proveniencia, sino también

¹ Este informe se desprende de la investigación llamada "Definizione delle radici (pan)calabresi in terra argentina: uno studio pilota", conducida por Luciano Romito e integrada por los colegas Elvira Graziano, Manuela Frontera, Andrea Tarasi y Maria Assunta Ciardullo de la Università della Calabria, y por María Gabriela Piemonti y el que suscribe, de la Universidad Nacional de Rosario. La exposición integral de los resultados obtenidos hasta ese momento fue realizada en ocasión del Congreso denominado "Trayectorias culturales entre el Mediterráneo y América Latina", realizado en Morano Cálabro (Italia) en octubre de 2015.

las variantes de un castellano aprendido de modo espontáneo, junto con el italiano como instrumento a través del cual recuperar parte de la identidad subjetiva. He extrapolado de nuestra investigación, realizada entre los años 2014 y 2015, los elementos pertinentes al tema que convoca este Congreso.²

Calabreses en Argentina

Un hilo invisible une Calabria con la Argentina. Los flujos migratorios que de esa región italiana llegaron a nuestro país, marcan la historia de ambos lugares de manera notoria.³ Se debe en parte a que la Argentina representa la principal meta para los flujos migratorios provenientes de las zonas de Cosenza y Catanzaro, desde finales del s. XIX hasta los años sesenta del s. XX, y en parte también por el elevadísimo número de personas que el fenómeno involucra. A los límites de lo poético, puede nombrarse también por la gran distancia que hay entre la tierra de partida y la de llegada, con todo el Océano Atlántico en el medio.

Región	Año 1973	Año 1983
Calabria	186.000	75.650
Sicilia	79.000	55.000
Friuli	29.000	26.300
Véneto	14.000	23.700

En esta tabla, se puede apreciar la composición de la colectividad italiana en Argentina según la región de origen tras la conclusión de los flujos migratorios.⁴

Los supervivientes de la última oleada (desde el final de la segunda guerra mundial hasta los primeros años de la década de 1960), son hoy en día abuelos de familias que si bien llevan apellidos calabreses, forman parte integrante del actual tejido social argentino. Por ello, y si bien los censos oficiales de los organismos argentinos no tienen datos actualizados acerca de los lugares de origen de las familias trasplantadas en el territorio nacional, es posible obtener informaciones a este propósito sobre todo en las asociaciones calabresas.

Las mayores concentraciones de calabreses en Argentina se encuentran en las áreas de mayor concentración urbana, con Buenos Aires y su extensísimo conurbano a la cabeza, así como el Litoral (Rosario, Santa Fe, Paraná). Otras ciudades fuera de esta zona son la capital mediterránea, y la ciudad de Mendoza, y Tucumán.

Dos son los factores que distinguen la tercera oleada de las dos precedentes⁵:

² Romito, L., Graziano, E., Frontera, M., Tarasi, A., Ciardullo, M.A., Piemonti, M.G., Strano, M. (2016). Definizione delle radici (pan)calabresi in terra argentina: uno studio pilota. En Cappelli, V. y Sergi, P. (Comps). *Traiettorie Culturali tra il Mediterraneo e l'America Latina*. Cosenza: Pellegrini Editore.

³ Sergi, P. (2014). Argentina, l'altro mondo calabrese. Un secolo di emigrazione. En Cappelli, V., Masi, G., y Sergi, P. (Comps) *Calabria migrante*. Centro di ricerca sulle migrazioni. 1, 30-32.

⁴ Correa, L. (1978). Situazione dell'italiano nella provincia di Buenos Aires: Problemi e aspetti di una «Contaminatio Linguistica». En Lo Cascio V. (comp.) *L'italiano in America Latina*, (p. 97). Firenze: Le Monnier.

⁵ Lo Cascio, V. (1978). L'emigrazione italiana: aspetti sociali e linguistici. En Lo Cascio V. (comp.) *L'italiano in America Latina*, (p. 97). Firenze: Le Monnier.

- el primero está representado por la alfabetización: los migrantes de finales del s. XIX, en su gran mayoría, no sabían ni leer ni escribir, y hablaban sólo su propio dialecto, o a lo sumo el dialecto de koiné, mientras que los que llegaron a Argentina tras la segunda guerra mundial, ya manejan alguna forma de italiano estándar o no estándar.
- el segundo factor, que a su vez deriva del primero, es la posibilidad de entrada al mundo del trabajo en el sector secundario y luego terciario: mientras los inmigrantes de las dos primeras oleadas fueron a parar como mano de obra en el sector primario, los de la tercera oleada, habiendo tenido en su tierra de origen acceso a la escuela primaria, lograron, una vez llegados a la Argentina, insertarse en otros oficios, o como mano de obra más o menos especializada en las fábricas, especialmente en la metalmecánica, que en Argentina floreció y conoció su apogeo entre las décadas del cuarenta y del cincuenta.

Cabe destacar también que el gobierno de entonces concedió la ciudadanía facultativa en un contexto que promovía la asimilación cultural de los recién llegados. La ciudadanía argentina era otorgada a quien la solicitara, su obtención era obligatoria sólo para quienes trabajaban en instituciones estatales. Por tal motivo, al día de hoy, hay en nuestro país tantas familias que conservan la doble ciudadanía.

Con el correr de los años, muchos inmigrantes abrieron su propia actividad comercial, o también talleres en las especialidades de tornería, mecánica, así como carpintería e instalación eléctrica.

A pesar de estas diferencias, las tres oleadas migratorias de calabreses hacia Argentina están acomunadas por una serie de figuras legales, como por ejemplo la vigencia del criterio *Jus Soli*, por el cual los hijos nacidos en Argentina de inmigrantes calabreses, son argentinos de nacimiento, con los mismos deberes y derechos que establece la ley. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, cabe resaltar la escolaridad obligatoria introducida con la Ley Nacional 1420 del año 1884, normativa que preveía la obligatoriedad de la escuela para todos los niños y niñas hasta los once años de edad. El espíritu de los legisladores era el de homogeneizar a todos ante la ley, garantizando igualdad de oportunidades desde la infancia. Es de hecho en virtud de legislaciones como ésta, que garantizan derechos a los inmigrantes, que el estado argentino no considera a las segundas generaciones como hijos de inmigrantes, sino como argentinos, a todos los efectos.

Fueron las segundas generaciones las que tuvieron acceso a los ciclos de educación superior y a la universidad estatal, y que ocuparon los mismos roles y desempeñaron los mismos papeles en la sociedad que el resto de los argentinos, llegando inclusive a la primera magistratura del país.

Sin embargo, y si bien los calabreses de Argentina han gozado de los mismos privilegios y han sufrido las mismas penurias que el resto de la población a lo largo de la historia, no hay que pasar por alto el hecho de que durante las repetidas crisis económicas que atravesó el país en el curso del s. XX, se mantuvieron unidos y *a flote*, entre otras cosas, gracias al apoyo que representan las asociaciones de inmigrantes.

Las asociaciones calabresas en Argentina

Estas asociaciones surgieron gradualmente con el acrecentarse de la comunidad calabresa en el territorio de nuestro país. Al día de hoy, existen unas setenta distribuidas a lo largo del Litoral, en la provincia de Córdoba, Mendoza y Tucumán. La Asociación Familia Calabresa de Rosario, a través del cual nuestro grupo de investigación logró tener acceso a entrevistas con calabreses del sur de la provincia de Santa Fe, ha cumplido recientemente cincuenta años de actividad ininterrumpida.

La conservación y la difusión de la cultura forma parte integrante de las actividades que realiza la asociación; tiene un grupo de baile que propone en festivales y ferias el folklore de una determinada zona de Calabria. Entre las actividades más redituables para las

asociaciones en general se encuentran aquellas dirigidas a los adultos mayores y los cursos de lengua italiana, ofrecidos al público y articulados en distintos niveles.

Sin embargo, no hay cursos u otras vías de acceso hacia los dialectos. Todas las asociaciones regionales a lo largo del país ofrecen cursos de italiano estándar.

En parte esto se debe al prejuicio todavía difundido de que un dialecto es italiano hablado mal, o peor aún, de que los dialectos son modos de hablar reservados a los marginales. Por ello a menudo, en el seno de las asociaciones se presentan discusiones que no encuentran fin entre dos miembros de la comunidad acerca de cómo se pronunciaba una palabra en la casa de uno, y cómo en la casa del otro, porque no forma parte de los conocimientos del ciudadano de a pie la diferencia diatópica. En el imaginario colectivo, hablar un dialecto no es considerado como la expresión de una identidad, sino como síntoma de educación lagunosa, y a veces hasta signo de *escasa cultura*.⁶

Las asociaciones, el dialecto, las universidades

Para el calabrés, la primera actividad en este sentido es la reciente experiencia que en la Universidad Nacional de Rosario, desde la Facultad de Humanidades se ha realizado a través de convenios estipulados con la Università della Calabria. Se trató de una serie de conferencias a cargo de glotólogos de la Università della Calabria, llevadas a cabo en las aulas de la UNR, a las cuales la asociación calabresa de la ciudad enviaron sus asociados. Participaron del ciclo de conferencias calabreses argentinos de primera, segunda y tercera generación. Las repercusiones de esta serie de coloquios públicos fueron positivas: por parte de los miembros de la comunidad se asistió a la renovación del interés por la lengua materna de sus antepasados, siendo abatido de modo colateral un conjunto de viejos preconceptos y prejuicios.⁷ Por parte de la comunidad universitaria que tomó parte en las conferencias se produjo un acercamiento a cuestiones glotopolíticas no sólo calabreses sino italianas en general, a partir del cual se abrió lugar a nuevas discusiones y nuevos debates. Por último, pero no menos importante: las tres instituciones involucradas estipularon acuerdos de cooperación para investigaciones conjuntas. Esta exposición trae los primeros resultados de una investigación que busca descubrir si en el habla de los calabreses de Argentina se ha llegado a un pan-calabrés, o si en cambio los parámetros que distinguen un dialecto del otro siguen vigentes después de la migración.

La lengua de los inmigrantes

Los primeros inmigrantes calabreses que llegaron a la Argentina eran en gran mayoría analfabetos o con un nivel de instrucción muy bajo. Para ellos, el dialecto representaba su L1, mientras el castellano lo aprendían de modo espontáneo o con fuertes influencias dialectales o del italiano popular hablado por ellos.

Al llegar a nuestro país, se debaten entre el deseo de conservar los rasgos de la propia identidad y el deseo de integrarse en la sociedad que los recibe.

La fuerza que pugnaba por defender su *calabresidad*, considerándose huéspedes por un tiempo determinado en una dimensión social restringida, limitó por un cierto período la integración, creando un fuerte sentimiento de nostalgia. Es de aquí que crece en los inmigrados la exigencia de crear asociaciones con fines relacionados a la congregación bajo el signo de un origen común, y de apego a la tierra que los vio nacer.

Por tal razón, suele pensarse que al sentimiento de pertenencia a una misma comunidad corresponde también una identidad lingüística.

No es casual que los inmigrados hayan conservado el uso del dialecto en ámbito familiar, y a veces también fuera del ámbito doméstico con amigos y compañeros cuando presentan dificultades para expresarse en castellano.

⁶ Correa, L. (1978).

⁷ Romito, L. *et al* (2016)

Sin embargo, respecto a este punto, se delinea una clara diferencia entre la primera generación de inmigrantes y la segunda.

En general, el calabrés hablado en Argentina en las familias de inmigrantes de primera generación mantiene los rasgos lingüísticos de la zona de proveniencia, o bien, en algunos casos, parece incidir una influencia que lleva a la conmixión de los rasgos de las distintas áreas dialectológicas de Calabria.

Mientras la dialectofonía y el trasfondo cultural de la tierra de origen resultan muy fuertes en la primera generación, los hijos y nietos de estos inmigrantes se alfabetizan directamente en Argentina, aprendiendo el castellano como L1. Por lo tanto queda muy poco del dialecto calabrés.

Sin embargo, aún considerándose argentinos, están ligados a la tierra de origen a través de transmisión oral de la historia por parte de sus padres o abuelos, o bien a través de la lengua que los inmigrantes de primera generación siguen hablando.

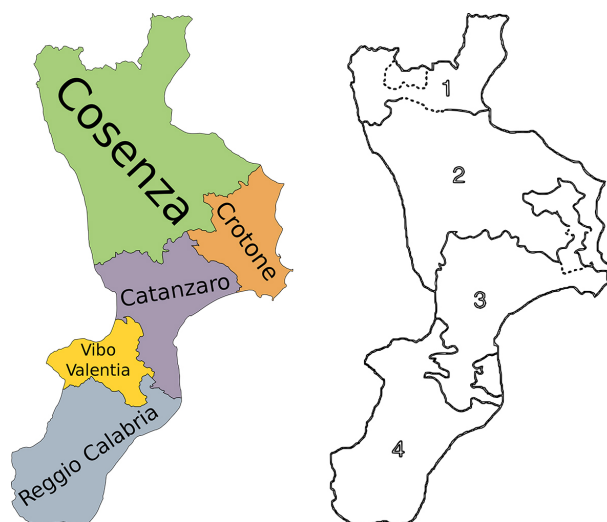
A menudo toman cursos de italiano que sin embargo resulta ser muy distinto del que escuchan hablar en su casa.

El cocoliche y el lunfardo, son resultantes de un contacto lingüístico entre el español rioplatense y los dialectos italianos, en particular modo el dialecto calabrés.

En cuanto tal, se suman las diferencias de registro lingüístico presentes entre las dos generaciones analizadas: si en la primera generación el contacto lingüístico tiene lugar entre el dialecto como L1 y el español rioplatense como L2, para la segunda generación el contacto será entre el español rioplatense como L1 y el italiano o el dialecto como L2. Esto implica que los posibles fenómenos de interferencia lingüística se deberán no sólo a las realizaciones propias de las distintas áreas dialectológicas (que se describen más abajo), sino también a las variantes del español aprendidas en contextos espontáneos y al italiano que siguen aprendiendo como instrumento a través del cual recuperar su identidad.

Cuatripartición dialectológica de Calabria

La tarea de definir los límites dialectológicos de Calabria, según criterios fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y lexicales, ha sido objeto de debate a lo largo del s. XX, debido a su notable heterogeneidad lingüística. Las que han gozado de mayor crédito han sido las de Gerhard Rohlfs (1962), Giuseppe Falcone (1976), y John Trumper (1997). La realizada por Trumper es la utilizada para este estudio.⁸



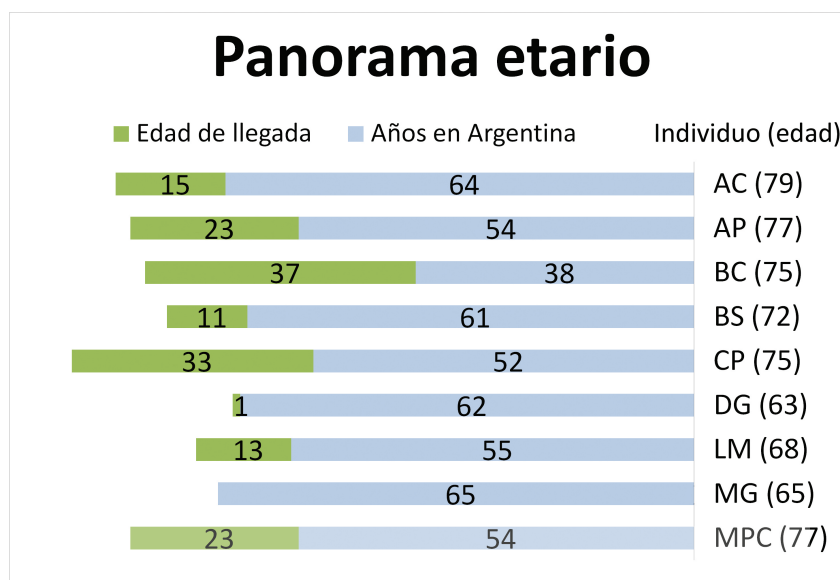
⁸ Rohlfs, G. (1962) Le due Calabrie. *Almanacco Calabrese*, 11, 59-71.

Falcone, G. (1976) Calabria. *Profilo dei dialetti italiani*, 18.

Trumper, J. (1997) Calabria and Southern Basilicata. En Maiden M. y Parry M. (Comps) *The Dialects of Italy* (pp. 355-364). London: Routledge.

Metodología

El corpus de referencia de esta investigación contiene las entrevistas realizadas a nueve individuos de origen calabrés inmigrados a Argentina y provenientes de las cuatro áreas dialectológicas descritas por Trumper (1997). Todos los individuos que componen el corpus tienen una edad entre 63 y 85 años, y residen en Argentina desde por lo menos 38 años.



Más datos de índole sociolingüística fueron adquiridos a través de un cuestionario elaborado expresamente con la finalidad de recabar datos sobre los individuos acerca de lugares de proveniencia, tiempo de residencia en Argentina, nivel de conocimiento de la lengua y del dialecto, y también sobre posibles trastornos del lenguaje, o su proceso de adquisición.

Los análisis realizados sobre el corpus de la investigación se basan sobre algunos de los parámetros descritos por Trumper: la presencia/ausencia de la asimilación progresiva en los grupos consonánticos /nd/ y /mb/, cuya posible salida son [nn] y [mm]; la realización del grupo -LL- del latín, con posible salida en [d]; y la presencia o ausencia de metafonía por diptongación (en las vocales tónicas Ē, Ō del latín en *ie/ié, úo/uó*) o por elevación (de las vocales átonas finales en posición postónica Ē, Ō del latín realizadas como *i, u*).

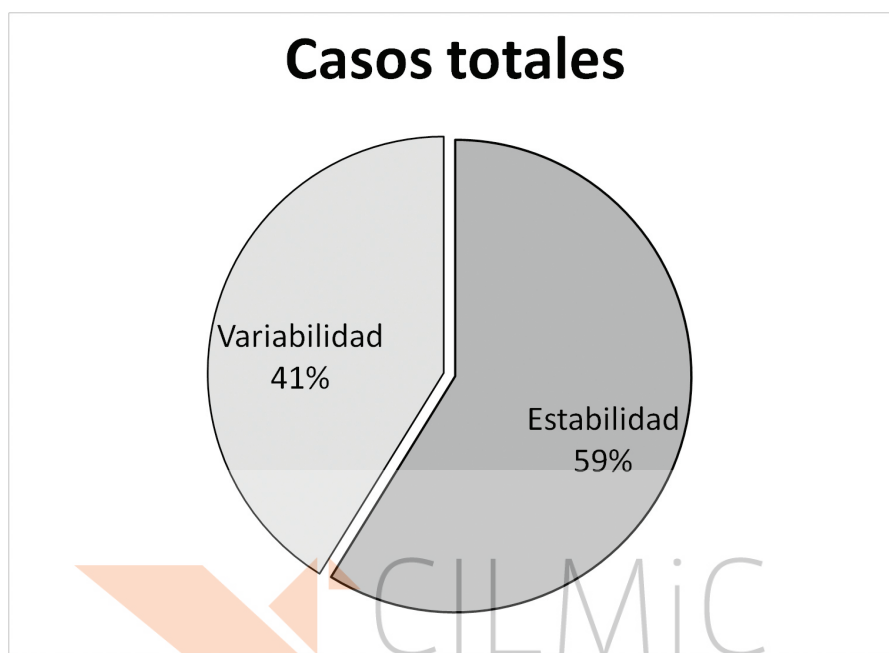
A nivel morfosintáctico, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: conservación o pérdida de la conjugación verbal de la segunda y tercera persona singular y de la segunda del plural; y la posición del adjetivo posesivo antepuesto o pospuesto.

El corpus está estratificado a nivel diáfásico: oral leído y oral espontáneo. Lo oral leído fue elicitado mediante un cuestionario y una lista de palabras expresamente confeccionada para verificar la persistencia o desaparición de los parámetros dialectológicos mencionados arriba que caracterizan las respectivas áreas de proveniencia de los calabreses inmigrantes. Lo oral espontáneo, en cambio, fue obtenido a través de la realización de entrevistas libres, en las cuales los individuos han narrado eventos autobiográficos. También en este tipo de material oral fue chequeada la persistencia o desaparición de dichos parámetros dialectológicos.

Las grabaciones fueron efectuadas en Rosario, con el uso de un micrófono Lavalier DMC 7430 LV y del programa de código libre para el manejo de audio Audacity, versión 2.0.5. Sobre las señales sonoras, tratadas por el equipo en Calabria, se llevó a cabo un análisis perceptivo con la ayuda de los programas PRAAT 6.0.05 y SoundForge 4.0.

Análisis de los datos

Antes de describir el análisis detallado de los datos obtenidos, es conveniente destacar que de un total de diecisiete casos, diez presentan estabilidad, y siete presentan variabilidad. Los casos corresponden a los fenómenos lingüísticos identificados en las grabaciones que constituyen el corpus. El mismo fenómeno puede presentarse una o más veces. Como variabilidad se considera cualquier resultado que diverja del que se espera. Por lo tanto, es de variabilidad cualquier porcentaje distinto al 100%.



De este gráfico surge que los individuos del corpus no presentan, al menos en principio, una constante de persistencia de los parámetros lingüísticos, sino por el contrario, resultados heterogéneos que no dan pie a la hipótesis inicial de la creación o surgimiento de una lengua pan-calabresa en Argentina.

Área 1:

El habla grabada pertinente al área dialectológica 1 presenta una estabilidad significativa en los parámetros en cuestión.

Parámetro	Ejemplo	Salida esperada	Salida no esperada
Salida -LL- > [l:]; [d:]	cipolla > [tʃi'pul:a] / [tʃi'puɖ:a]	100%	0%
Metafonía por diptongación	Pietro > Pietru medico > miadicu	100%	0%

El único parámetro inestable es el relativo a la salida del núcleo consonántico latino -LL- (81, 82% de los casos) que se realiza como consonante lateral con modo de articulación

lateral y punto de articulación alveolar [l:], mientras la salida esperada en el dialecto de proveniencia era una oclusiva retrofleja [ɭ:].

Área 2:

En el área dos, en cambio, se registra una sustancial homogeneidad en los resultados:

Parámetro	Ejemplo	Salida esperada	Salida no esperada
Salida -LL- > [d:]	cipolla > [tʃi'puɖ:a]	52,17%	47,83% [tʃi'pura] [tʃi'puda]
Posición del adjetivo posesivo	tuo nipote > neputetta	100%	0%

De hecho, esta tabla demuestra que las salidas o realizaciones de los fenómenos lingüísticos son del 100% esperadas.

Área 3:

El área tres presenta una compleja situación lingüística, dado que los parámetros están caracterizados por una notable variabilidad.

Parámetro	Ejemplo	Salida esperada	Salida no esperada
Presencia de asimilación progresiva de lo nexos nd > nn; mb > mm	sindaco > sinnacu gamba > gamma	100%	0%
Salida -LL- > [d:]	cipolla > [tʃi'puɖ:a]	81,82 % [tʃi'puɖ:a]	18,18% [tʃi'pol:a]
Ausencia de metafonía por diptongación	Pietro > Petru medico > medicu	100%	0%
Presencia de metafonía por elevación	freddo > friddu nipote > nipute	100%	0%
Morfología verbal 2ª singular	tu mangi > mangise	100%	0%

El único parámetro que presenta estabilidad (en este caso, por lo tanto, del 100%), y que por lo tanto no va en sentido contrario a las expectativas, es la posición del adjetivo posesivo ya que se manifiesta en la posición sucesiva con respecto al nombre que califica.

Para esta área dialectológica, el infinitivo se expresa a través de la partícula 'u' con el verbo en presente de indicativo (p. ej. "(yo) no quería venir" > "un bolia 'u vegnu > "(yo) no quería (que yo) vengo", el individuo usa el verbo modal seguido por el infinitivo presente (p. ej. quiero dormir > "vogghiu dormire" (quiero dormir)". Otro factor de variabilidad está dado por la salida de -LL- (47,83% de los casos). Aquí, si bien se espera la oclusiva alveolar sonora geminada [d:], los individuos producen la salida de este nexo latino como oclusiva alveolar sonora simple [d], o bien como una monovibrante post-alveolar [r].

Área 4: También el área cuatro se caracteriza por la variabilidad de algunos parámetros lingüísticos

Parámetro	Ejemplo	Salida esperada	Salida no esperada
Salida -LL- > [d:] / [r] / [d:]	cipolla > [ʃi'pu:d:a] [ʃi'pu:d:a]	38,09%	61,9% [ʃi'pu:d:a] [ʃi'pul:a]
Uso variable del infinitivo	Voglio dormire > vogliu 'u dormu	63,64%	36,36% vogliu dormiri
Ausencia de posposición del adjetivo posesivo	mio fratello > me frati	100%	0%

De hecho, las únicas diferencias apreciables se presentan en las salidas del nexo latino -LL- y en el uso variable del infinitivo, digno de nota en esta ocasión. En el primer caso, las salidas esperadas para el nexo latino -LL- para el área cuatro son [dd], [r] y [dq]. Los resultados (61,9%), en cambio, perfilan un cuadro contrastante, ya que las consonantes efectivamente realizadas son la oclusiva alveolar sonora simple [d] o bien la lateral alveolar geminada [l:].

Conclusiones y desarrollos futuros

El estudio piloto aquí realizado demuestra que los parámetros lingüísticos de referencia de las cuatro áreas dialectales perfilan un movimiento incierto: por un lado se asiste a una conservación de los parámetros suficiente para reconocerlos, identificarlos y reconducirlos a los arquetípicos, y por el otro, se percibe la desaparición o decaimiento de otros. No siempre se asiste al congelamiento de los fenómenos que caracterizan las cuatro áreas, pero sí se registra un cruce o interferencia entre sistemas lingüísticos distintos. Por lo tanto, no se observa la creación de un pan-calabrés, es decir, de una lengua común a todos los inmigrantes de origen calabrés independientemente del área dialectológica de proveniencia, sino que por el contrario, se hipotetiza que el dialecto de los individuos entrevistados está influenciado por la variedad rioplatense del castellano, por el italiano, y por los dialectos hablados en sus áreas de origen. En este sentido, se supone que esta conmixión pueda deberse tanto al sustrato de los individuos, es decir, del español que se superpone a la lengua de los hablantes, como a fenómenos de contacto lingüístico y específicamente de interferencia en el momento

en que se detectan realizaciones típicas de las áreas dialectológicas de Calabria. De hecho, los primeros inmigrados, a menudo analfabetos, utilizaban como lengua materna los distintos dialectos regionales, y cuando hubieron llegado a Argentina, aprendieron el castellano en contextos puramente espontáneos. En cambio, las segundas generaciones, alfabetizadas en Argentina, conocen perfectamente el español y aprenden los dialectos de las propias familias o a través de contactos prolongados con otros inmigrantes e hijos de inmigrantes, que tienen lugar por lo general a través de las asociaciones. Este contexto justificaría al menos parcialmente el comportamiento lingüístico atípico de los individuos examinados.

Por lo tanto, un objetivo ulterior es el de enriquecer el presente estudio piloto mediante otras voces y otros testimonios, examinando un corpus más conspicuo y diferenciado por sexo, edad y nivel de escolarización, que servirá para constituir el archivo sonoro calabrés, hecho de voces de inmigrantes de primera y de segunda generación.

El archivo recogerá grabaciones de narraciones, historias y experiencias, por lo tanto, de oralidad espontánea, así como porciones de lectura de fragmentos y de listas de palabras, a partir del material analizado en el presente estudio, con el auxilio del Laboratorio de Fonética de la Universidad Nacional de Rosario.

Referencias bibliográficas

- Romito, L., Graziano, E., Frontera, M., Tarasi, A., Ciardullo, M.A., Piemonti, M.G., Strano, M. (2016). Definizione delle radici (pan)calabresi in terra argentina: uno studio pilota. En Cappelli, V. y Sergi, P. (Comps). *Traiettorie Culturali tra il Mediterraneo e l'America Latina*. Cosenza: Pellegrini Editore.
- Sergi, P. (2014). Argentina, l'altro mondo calabrese. Un secolo di emigrazione. En Cappelli, V., Masi, G., y Sergi, P. (Comps) *Calabria migrante*. Centro di ricerca sulle migrazioni. 1, 30-32.
- Correa, L. (1978). Situazione dell'italiano nella provincia di Buenos Aires: Problemi e aspetti di una «Contaminatio Linguistica». En Lo Cascio V. (comp.) *L'italiano in America Latina*, (p. 97). Firenze: Le Monnier.
- Lo Cascio, V. (1978). L'emigrazione italiana: aspetti sociali e linguistici. En Lo Cascio V. (comp.) *L'italiano in America Latina*, (p. 97). Firenze: Le Monnier.
- Rohlf, G. (1962) Le due Calabrie. *Almanacco Calabrese*, 11, 59-71.
- Falcone, G. (1976) Calabria. *Profilo dei dialetti italiani*, 18.
- Trumper, J. (1997) Calabria and Southern Basilicata. En Maiden M. y Parry M. (Comps) *The Dialects of Italy* (pp. 355-364). London: Routledge.

LENGUA E IDENTIDAD NACIONAL EN *LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA* DE RICARDO ROJAS

Tornier, Marcela Gisselle
Facultad de Lenguas y Centro de Estudios Avanzados, UNC
Córdoba, Argentina
Marcela_gi@hotmail.com

Resumen

Los debates entre instituciones, partidos políticos y otros grupos se centraban, en la década de 1890 y mucho más en las primeras del siglo XX, en asuntos como la inmigración recibida por el país que afrontaba el desafío de definir la identidad nacional. Hubo quienes apoyaban una inclusión de los rasgos extranjeros que con el pasar del tiempo se harían uniformes, es decir, se apoyaba la idea o concepto de “crisol de razas”. Así como se mantenía esta postura de inclusión, hubo otras que bogaron por una política que neutralizara las características extranjeras que atentaban contra la nacionalidad, y contra la singularidad cultural. Por esta razón, los pilares esenciales de esta actitud fueron una lengua nacional, un arte nacional, una raza nacional singular y propia para legitimar la nación argentina. A esta postura nacionalista que buscó reivindicar la cultura singular, perteneció Ricardo Rojas, hombre del interior del país que ve amenazado el futuro de la nacionalidad por la presencia del extranjero. Como producto de esta presunción, el autor escribió *La restauración nacionalista* en 1909, obra que pretendió ser una reforma educativa por vía de la enseñanza de las Humanidades modernas, cuyo núcleo era la Historia y de esta forma construir, o más bien, fomentar la conciencia nacional.

El propósito de este trabajo es caracterizar el concepto de identidad nacional presente en la obra e identificar las nociones que refieren a la lengua como configuradora de esta, teniendo en cuenta las condiciones de producción del autor. Como cuerpo teórico utilizamos por un lado, las definiciones de nación e identidad nacional propuestas por Anthony Smith, y por otro, la noción simbólica, ideológica y representacional de la lengua propuesta por Pierre Bourdieu. Empleamos una metodología cualitativa y sólo alcanzamos el nivel descriptivo, por lo que la técnica elegida es el análisis de contenido según Hernández Sampieri. Observamos que, ya sea desde su aspecto simbólico, representacional o a partir de su condición de depósito de las objetivaciones de la experiencia cotidiana, la lengua está ligada o conectada a la construcción de un “Nosotros” y, en consecuencia, a la diferenciación frente a un “Otro”.

Palabras clave: lengua, identidad, Nación, Rojas

Introducción

En las postrimerías del siglo XIX, la Argentina vivió un período de prosperidad en el plano económico y social, no solo por la inversión de capitales británicos en estas tierras, sino también debido al aumento de la población de la mano del proceso inmigratorio (Halperin Donghi, 2005: 328). Entre 1881 y 1890 arribaron al Río de la Plata casi un millón de personas, aunque este flujo fue disminuyendo en los años siguientes. El origen de estos inmigrantes era italiano, en un primer momento, y español en una segunda etapa. Esta tendencia inmigratoria se sostuvo hasta 1914 (Gallo y Cortés, 1972: 165).

Los debates entre instituciones, partidos políticos y otros grupos se centraban, en la década de 1890 y mucho más en las primeras del siglo XX, en asuntos como la inmigración recibida por el país que afrontaba el desafío de definir la identidad nacional. Hubo quienes apoyaban una inclusión de los rasgos extranjeros que con el pasar del tiempo se harían

uniformes, es decir, se apoyaba la idea o concepto de “crisol de razas”. Así como se mantenía esta postura de inclusión, hubo otras que bogaron por una política que neutralizara las características extranjeras que atentaban contra la nacionalidad, y contra la singularidad cultural. Por esta razón, los pilares esenciales de esta actitud fueron una lengua nacional, un arte nacional, una raza nacional singular y propia para legitimar la nación argentina (Bertoni, 2001: 171).

A esta postura nacionalista que buscó reivindicar la cultura singular, perteneció Ricardo Rojas, hombre del interior del país que ve amenazado el futuro de la nacionalidad por la presencia del extranjero (Pulfer, 2010: 19). Como producto de esta presunción, el autor escribió *La restauración nacionalista* en 1909, obra que pretendió ser una reforma educativa por vía de la enseñanza de las Humanidades modernas, cuyo núcleo era la Historia y de esta forma construir, o más bien, fomentar la conciencia nacional.

Darío Pulfer, en su análisis sobre *La restauración nacionalista*, sostiene que “la figura de Rojas y su obra no gozan de un estudio exhaustivo (...) la producción textual referida a Rojas se limita (...) a la primera parte de su obra o a un aspecto parcial de ella” (2010: 14). Es este el motivo por el que la presente investigación ahondó en *La restauración nacionalista* (LRN) en busca de las respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el concepto de “identidad nacional” presente en LRN? ¿A qué nociones vincula Ricardo Rojas la lengua como configuradora de la identidad nacional?

Las condiciones de producción

Como se adelantó en la Introducción, Rojas adhirió a la postura nacionalista de tipo cultural y esto se debe a las ideologías provenientes de las grandes capitales europeas que los pensadores adoptaron. En el caso del nacionalismo, a comienzos del siglo “se expande una onda nacionalista” (Devés Valdés, 2000:80) en América Latina, por lo que las obras producidas en torno a 1910 contienen rasgos de esta. Por otro lado, también el *Ariel* de Rodó pisó fuerte entre los círculos literarios de la época e impulsó los esfuerzos de la *juventud americana* para definir las identidades e ideales nacionales. Con los postulados arielistas, como el rechazo al modelo anglosajón presente en el proyecto modernizador del positivismo finisecular (2000:25), los intelectuales del Centenario, en especial Rojas y Manuel Gálvez, leen escritos de los referentes españoles, como Unamuno, movidos por “el espíritu de conciliación hacia España y la reconsideración de la ‘herencia española’, que tomó auge en toda Hispanoamérica” (Altamirano y Sarlo, 1997:164).

Para Altamirano y Sarlo estas ideologías no se habrían tornado activas a no ser por circunstancias históricas que así lo requirieran. Justamente es la inmigración que llegó a la Argentina entre 1880 y 1914 la que los alertó, y es en cercanías del primer Centenario de la Revolución de Mayo cuando el fenómeno se encuentra en su apogeo. La urbanización es acelerada; la mano de obra extranjera, que se pensaba establecer en el sector rural del país, se asienta en las capitales como Buenos Aires en contra de lo esperado; el espacio se transforma completamente y comienza a surgir en el país nuevas ideas del exterior como el anarquismo y el socialismo. Es una nueva realidad que hace peligrar la configuración de la identidad nacional (1997:166).

El choque con esta realidad es mayor para los provincianos que viajan a la capital para realizar sus estudios, este es el caso de Ricardo Rojas:

En 1899 (...) llegué a Buenos Aires proveniente de una región donde aún se hablaba quichua, donde se recreaba a los niños con leyendas indígenas, y donde se hallan enterradas varias generaciones de antepasados míos. El contacto brusco con el ambiente mercantil y heterogéneo de Buenos Aires, despertó en mí, por contraste, la memoria de América, revelándome que nuestra nacionalidad no se realizará en lo futuro ni por la tribu primitiva, ni por el hotel de inmigrantes. Me sentí extranjero en mi propia patria y concebí la necesidad de superar ambas limitaciones históricas: la del criollismo ingenuo y la del cosmopolitismo mercantil (citado en Castillo, 1999:80).

En 1907, por un decreto del entonces presidente argentino José Figueroa Alcorta se le encarga a Ricardo Rojas el estudio del régimen de la enseñanza histórica en las escuelas europeas. En 1908, ya en la Argentina nuevamente, el informe sobre educación es presentado ante el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Rómulo Naón, y, posteriormente, guardado en un cajón de su escritorio. *La restauración nacionalista* no se habría dado a conocer de no ser por la propia voluntad de su autor, a tal punto que consiguió imprimir el volumen en los talleres de la Penitenciaría Nacional con ayuda de los presos. Un año después se publicó la obra y el silencio de los principales diarios, de los personajes de la política y de las letras y hasta del propio Gobierno de la Nación (que le encomendara este trabajo) fue más sorpresivo para Rojas que las esperadas protestas pasionales de algunos periódicos de las colectividades extranjeras y que las injurias de quienes malinterpretaron sus propuestas. Él mismo admite que su propósito inmediato fue despertar a la sociedad argentina, cometido que lograría con un título explosivo, escandaloso y “agresivo” como el que escogió para este libro (Pulfer, 2010: 312-314).

Este estudio recién publicado en el año 1909 en vísperas del Centenario constó de VII capítulos originales:

-Capítulo I. Teoría de los estudios históricos: en él desarrolla la importancia de la historia como centro de las que llama “humanidades modernas”, es decir, la geografía, la moral, el idioma, que influyen en la formación de la conciencia nacional.

-Capítulo II. La enseñanza histórica en Inglaterra. Capítulo III. La enseñanza histórica en Francia. Capítulo IV. La enseñanza histórica en Alemania y Capítulo V. La enseñanza histórica en otras naciones: cada uno contiene una descripción del tipo de nacionalismo que se difunde mediante la escuela, de la organización de los planes de estudios, del material didáctico que el Estado le acerca al maestro y expone los resultados de las encuestas sobre estos temas realizadas a profesores y a algunos intelectuales de la época.

-Capítulo VI. La enseñanza histórica en nuestro país: en él Rojas hace una reseña de las vicisitudes que sufrió la enseñanza argentina, de las reformas inconclusas, de los planes en vigencia, del enciclopedismo reinante, del problema de las escuelas particulares y, por último, del nacionalismo sarmientino.

-Capítulo VII. Bases para una restauración histórica: esta es la sección donde se denuncia las falencias del sistema educativo argentino y el peligro que esto significa para la definición de la conciencia nacional que se debe “proteger” del cosmopolitismo. Una vez expuesto el problema por completo, se propone una solución, la reforma del sistema desde la primaria hasta la universidad.

Como se verá en el desarrollo de nuestro estudio, el capítulo que escogimos para el análisis es el VII, ya que nos permitió caracterizar un concepto de identidad nacional con cada componente que el autor nos presenta a lo largo del mismo y además, en este logramos identificar nociones que refieren a la lengua como configuradora de la identidad nacional.

Marco teórico

Nacionalismo: movimiento ideológico y doctrina cultural

Para teóricos como Eric Hobsbawm (2012), Benedict Anderson (1993) y Anthony Smith (1997), el surgimiento del nacionalismo en el escenario político ocurre a fines del siglo XVIII en Occidente. Smith lo define como “un movimiento ideológico para lograr y mantener la autonomía, unidad e identidad en nombre de un grupo humano que según algunos de sus componentes constituye de hecho o en potencia «una nación»” (1997: 67). Se debe aclarar que el término «ideología» del que habla el autor es una ideología de la nación, no del Estado y esto es porque no es necesario que cada nación tenga su Estado, por lo tanto el nacionalismo es más bien “una ideología política que gira en torno a una doctrina cultural”. La finalidad de este movimiento es lograr mantener la “autonomía, unidad e identidad” de la nación.

Smith define cada uno de aquellos conceptos dentro del lenguaje nacionalista de la siguiente manera: por «identidad» se entiende también como «igualdad», es decir, que los componentes de un grupo se identifican entre ellos como “iguales”, pero se “diferencian”

de otro por determinados aspectos. Se establece así uno de los significados de la identidad nacional, el cual es la pauta de similitud-y-disimilitud. Cuando se habla de «unidad» se hace alusión a la cohesión social y a la “hermandad de todos los componentes de la nación en la misma” (1997: 69). Este tipo de unidad es clave para el nacionalismo, sin embargo atenta contra las culturas étnicas al intentar sustituirlas con una cultura popular. Por último, la «autonomía» es el objetivo de todo nacionalista, puesto que es la realización auténtica de la nación y sus componentes mediante el despertar de su auténtico «yo» colectivo. Los tres componentes del nacionalismo forman parte de un lenguaje y simbolismo “inventados” para que sean compartidos por los miembros de una comunidad, entre otros se pueden mencionar la creación de las banderas, himnos, desfiles, costumbres folklóricas y populares, monumentos, aficiones nacionales, héroes populares, ceremonias, etc. (1997: 70).

Naciones e identidades: componentes y dimensiones

En *La identidad nacional*, se define la nación como “un grupo humano designado por un gentilicio y que comparte un territorio histórico, recuerdos históricos y mitos colectivos, una cultura de masas pública, una economía unificada y derechos y deberes legales iguales para todos sus miembros” (Smith, 1997: 13).

Así considerada, la identidad nacional se destaca por ser abstracta, compleja y, esencialmente, multidimensional, esto se debe a que no puede reducirse a un solo elemento, ni ser inculcada fácilmente en una determinada población utilizando “métodos artificiales”. Según Anthony Smith, la identidad nacional y la nación son “constructos complejos” dotados de una serie de elementos interrelacionados de tipo étnico, cultural, territorial, económico y político-legal. La nación ha combinado dos tipos de dimensiones en diversas proporciones de acuerdo con el caso, estas son: la cívica y territorial, por una parte, y la étnica y genealógica por la otra, aportándole así el carácter multidimensional a la identidad nacional que la transforma en una fuerza “flexible” y duradera en la vida y en la política de la actualidad.

La identidad nacional tiene una capacidad “polifacética” por lo que desempeña funciones externas e internas (Smith, 1997:14). Las externas son principalmente las territoriales, porque las naciones definen un espacio social concreto y un territorio histórico que ubica a la comunidad en relación con un espacio y tiempo determinados, también las funciones económicas y políticas entran en este grupo. Las funciones internas están vinculadas a los individuos de la comunidad de una manera más íntima. La socialización de sus miembros actualmente se lleva a cabo en el sistema público de educación normalizada y obligatoria para lograr “transformarlos” en «ciudadanos» y «naturales» de la nación mediante la difusión de los símbolos, valores y tradiciones compartidos que provoca el fortalecimiento y el enaltecimiento del sentimiento de identidad y pertenencia común. Además, la identidad nacional ayuda a definir la personalidad del individuo a través del fomento de una personalidad y una cultura colectivas que ubique al sujeto en el mundo contemporáneo sabiendo “quién es”.

Como expone Smith (1997), los elementos de la cultura común pueden ser variables y cuando esto sucede se acude a exaltar atributos llamados “objetivos” que funcionen como indicadores culturales. Durante siglos, estos fueron la lengua, la religión, las costumbres y el color de la piel sobre todo en las comunidades étnicas. En general, estos cambios en la identidad cultural son producto de procesos “traumáticos” como las guerras y las conquistas, el exilio y la esclavización, la afluencia de emigrantes y la conversión religiosa.

Lengua: legitimidades y representaciones simbólicas

En esta sección, trataremos la lengua como indicador cultural dentro de la identidad nacional. Para ello nos basaremos en las ideas que Pierre Bourdieu expone en *¿Qué significa hablar?* (2001). Este autor distingue principalmente que la definición de la identidad es un tipo de lucha de clases, esto es teniendo en cuenta que el sociólogo hace su propuesta de análisis en términos de un “mercado lingüístico”, por lo tanto en el campo de las luchas por el poder y los intereses de los actuantes.

Las luchas sobre la identidad étnica o regional (...) constituyen un caso particular de las luchas de clases, luchas por el monopolio respecto al poder de hacer ver y hacer creer, hacer conocer y hacer reconocer, imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, a través de esto, *hacer y deshacer* los grupos (2001: 88).

Aquel poder de “hacer ver y hacer creer, hacer conocer y hacer reconocer” del que habla Bourdieu introduce la noción de “*representación mental*” que nos interesa en el presente apartado. Los encargados de la búsqueda de “criterios objetivos”, aquellos “indicadores culturales” a los que se acudía cuando la identidad cultural estaba en peligro (Smith, 1997), que definen la identidad étnica o regional hacen una manipulación simbólica de ellos, por lo tanto, de las representaciones mentales que encierra el uso de una determinada lengua, estas son: las formas de percepción y de apreciación, de conocimiento y reconocimiento de la realidad. La imposición (autorizada) de una lengua legítima (nacional en este caso) implica la impartición de modos de visión y de división comunes a un grupo, en consecuencia “una visión única de su identidad y una visión idéntica de su unidad” (Bourdieu, 2001: 91), los miembros de esta nación se reconocen a sí mismos y se diferencian del Otro. Aquí es donde la noción de *alteridad* lleva a cabo su rol en este “mercado lingüístico”. La oficialización y objetivación de una lengua como factor distintivo de la identidad se produce en la manifestación pública, frente a todos, hecho en el que se hace visible, para los demás y para sí mismo, el grupo que está hasta ese momento rechazado y marginado: “el mundo social es también representación y voluntad y existir socialmente, es también ser percibido, y percibido como diferente” (2001: 91).

La dominación simbólica es imperceptible para quien la sufre, se realiza de manera inconsciente “sin pasar por el lenguaje y la conciencia, a través de sugerencias inscritas en los aspectos aparentemente más insignificantes de las cosas, de las situaciones o de las prácticas de la existencia común” (2001: 25). La importancia de este aspecto simbólico del lenguaje es que se puede decir *todo* en él, posee capacidades “generativas” ilimitadas (siempre que sea dentro del margen de la gramaticalidad), además esta capacidad supone que la lengua tiene el poder de producir existencia (*originalidad*) que al hacerla una representación colectiva y reconocida por la comunidad se manipula un poder absoluto.

Berger y Luckmann en *La construcción social de la realidad* explican al respecto de las objetivaciones comunes de la vida cotidiana que “el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras” (2001: 56). Esto quiere decir que el lenguaje es parte de la identidad, la constituye y la “moldea” provocando que una nación, por ejemplo, posea en común una lengua, por lo tanto un “depósito” con representaciones comunes que forman parte de la realidad de aquel grupo de personas. En este punto se puede inferir el impacto que puede producirse en una nación receptora de una gran masa de inmigrantes la falta de un sistema de socialización que defienda la lengua nacional, como la escuela obligatoria. Estos sociólogos distinguen entre dos tipos de socialización: una primaria y una secundaria, esta última incluye a un individuo listo para integrarse en los nuevos sectores de la sociedad. La que es interesante respecto del lenguaje como indicador cultural (y objetivo) es la primera etapa: la socialización primaria. Es la más importante porque constituye la base de la siguiente e implica la internalización de la realidad objetiva y de la sociedad en la que se inserta el individuo que a su vez va “configurando” la identidad. La realidad objetiva, como ya se dijo, se genera con el lenguaje y este es el instrumento y contenido por excelencia de la socialización y debe internalizarse ya que: “con el lenguaje, y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente” (2001:171).

En los límites territoriales de un Estado-nación se impone una *lengua oficial* estandarizada por quienes están autorizados para describir, fijarla y codificarla, gramáticos y profesores. Siguiendo a Bourdieu, la lengua oficial se constituye vinculada a un Estado e inmediatamente surgen las condiciones de la creación del mercado lingüístico “unificado y

dominado” por ella, como a su vez es obligatorio en la escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.

Metodología y Análisis de los datos

La metodología que se empleará en la presente investigación será de tipo cualitativo, basado en un proceso inductivo que parte de los datos a las generalizaciones- no estadísticas- y a la teoría (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). Se alcanzará el nivel descriptivo y como técnica de investigación utilizaremos el análisis de contenido propuesto por Hernández Sampieri et al (2006: 357-359). Este se efectúa por medio de la codificación de las características relevantes del contenido del mensaje y de su transformación en unidades.

Para caracterizar el concepto de “identidad nacional” dentro del capítulo VII de la obra, los datos fueron aglutinados en las siguientes categorías: “Pasado indígena”; “Idioma/lengua nacional”; “Tradición nacional”; “Deberes/moral”; “Historia nacional”; “Conciencia cívica”; “Arte (música, pintura, escultura, arquitectura, letras)”; “Ideal”; “Estudios históricos y humanistas”; y “Territorio”. En este proceso de creación de categorías pertinentes al objetivo de nuestra investigación, se tuvieron en cuenta los enunciados que explicitaban los componentes de la identidad nacional, o de la “nacionalidad” como se la denomina en la obra, y de la nación “ideal”. Desde allí se partió hacia los demás enunciados que refirieran a los mismos temas.

A lo largo del capítulo seleccionado, se observa a simple vista que los ejes de la identidad nacional (nacionalidad) pasan por un idioma patrio nacional, una moral, una historia nacional y un territorio, pero luego del análisis realizado vemos que otros aspectos, se encuentran íntimamente relacionados a los cuatro que ya nombramos. Así, por ejemplo, el “Territorio” se vincula con la revalorización del “Pasado indígena” “desde el territorio y su primitivo habitante” (Rojas, 2010: 234) y con el cultivo de la “Tradición nacional” teniendo en cuenta que los argentinos son “*americanos* de territorio” (2010: 231). En tanto el “Idioma/lengua nacional” se considera como un reservorio de los “elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional” (2010: 235), es decir que podría interpretarse junto con la “Tradición nacional”.

Por otra parte, el resto de las categorías contienen menos enunciados pero no se pueden excluir del análisis. Estas son: la “Conciencia cívica” que apunta más al ambiente que se debe fomentar en una nación cosmopolita; el “Arte (música, pintura, escultura, arquitectura, letras)”; el “Ideal”, el cual interpretamos como un “ideal nacionalista” en el que confluyen las aspiraciones más profundas que se quieren alcanzar como nación; y los “Estudios históricos y humanistas” que definen la identidad desde el plano educativo.

Basándonos en estas categorías, podemos caracterizar la identidad nacional presentada por Rojas en el Capítulo VII de la siguiente manera:

- Un territorio común;
- Un idioma/lengua nacional;
- Una tradición nacional;
- Deberes de los ciudadanos, moral y conciencia cívica;
- Un pasado indígena;
- Una historia nacional y estudios históricos y humanistas; y
- Un ideal.

Así caracterizada la identidad nacional, observamos que es un “constructo complejo”, como ya se dijo en el marco teórico siguiendo a Smith (1997), compuesto por elementos interrelacionados de tipo étnico, cultural, territorial, económico y político-legal.

El concepto de “identidad nacional” dentro del capítulo analizado combina por un lado, una dimensión cívica y territorial y por el otro, una dimensión étnica en menor medida. Además se hace hincapié en una cultura común y nacional en la que se encuentran: el idioma, la tradición, el arte, la historia y el pasado indígena, por esto, la identidad es un “constructo complejo” y “multidimensional”.

A continuación, se presentan las categorías creadas para identificar las nociones que refieren a la lengua como configuradora de la identidad nacional dentro del Capítulo VII

de *La restauración nacionalista* (Rojas, 2010). Esta acción se llevó a cabo seleccionando los enunciados que trataran la lengua nacional para luego identificar los temas que subyacían en los mismos. De esta manera se distribuyeron los datos en las categorías: “Conciencia del idioma nacional”; “Educación en el idioma nacional”; “Valor político”; “Signo de la nacionalidad”; “Reservorio de los espíritus de la tradición nacional”; “Influencias corruptoras de la inmigración sobre el idioma nacional”; “Defensa del idioma nacional”; “Manifestación de la personalidad y temperamento”; “Cimiento de la nación”.

En torno al “idioma/lengua nacional” se observaron enunciados que subrayan la necesidad del conocimiento de esta por parte de los ciudadanos, esto se encuentra bajo la categoría “Conciencia del idioma nacional”. En relación con esta categoría observamos la correspondiente a la “Educación en el idioma nacional”, la cual contiene los temas que refieren a la importancia de la enseñanza en la lengua en la escuela desde la Gramática, la “dicción” hasta la ortografía.

Otro de los temas tratados en este capítulo es el de las “Influencias corruptoras de la inmigración sobre el idioma nacional”. Se reconoce así que los extranjeros por un lado son aceptados, dado que la Argentina es “un país de inmigración” (Rojas, 2010: 227), pero, por el otro, se debe tener en cuenta que estos tienen “deberes para con el idioma nacional” (2010: 241). De esta forma, se pretende la “Defensa del idioma nacional”. Esta categoría se caracteriza por los enunciados que hacen alusión a la conservación del castellano y a la defensa de la lengua nacional frente a las que traen los inmigrantes. Es interesante cómo se expresa en los enunciados la situación en las calles de la ciudad de ese momento y cómo para el enunciador los letreros escritos en otras lenguas son un espectáculo y representan “una ostentación de nuestras miserias espirituales” (2010: 270).

Las categorías “Valor político”, “Manifestación de la personalidad y temperamento” y “Cimiento de la nación” pueden considerarse como características del idioma nacional. Que sea cimiento de la nación ya nos dice que es uno de los componentes de la identidad nacional. La lengua es además el “Reservorio de los espíritus de la tradición nacional” y el “Signo de la nacionalidad”, es decir que al idioma se lo considera como la representación de la nación, sus tradiciones y su espíritu.

Se abarcan distintos aspectos que desembocan a la importancia de la lengua como configuradora de la identidad nacional. Observamos que los enunciados dan cuenta de una situación culturalmente “traumática”, si puede decirse, por la presencia del “Otro”, esto implica que se deben tomar medidas de defensa de la identidad nacional por medio del fortalecimiento de los indicadores culturales que la componen y uno de ellos es la lengua. Se reconoce el valor político de la lengua la cual podemos relacionar con la “lucha de clases” de la que habla Bourdieu (2001) y de la dominación simbólica que puede ejercerse mediante ella, tanto así que se expresa el “derecho de imponerles la lengua del país” (Rojas, 2010: 270) a los inmigrantes. Las razones de la legitimidad de esta imposición están dadas por la relevancia de la lengua como signo de la nacionalidad. Así considerada la lengua es el “órgano intelectual” con el cual se representa los caracteres de la patria, de la nación. Encarna, también, modos de percepción y de objetivación de la realidad, las manifestaciones de las personalidades y de los temperamentos y una tradición particular. Es un indicador cultural íntimamente ligado a la tradición nacional y a los elementos espirituales de esta, convirtiéndose así en un reservorio y en órgano de la tradición. Por último, la defensa de la lengua nacional debe tener su base y punto de partida en la educación nacional.

Conclusión

En el capítulo VII de la obra de Rojas, observamos que las características de su propuesta de “identidad nacional” son las siguientes: un territorio común, un idioma/lengua nacional, una tradición nacional, deberes de los ciudadanos, moral y conciencia cívica, un pasado indígena, una historia nacional y estudios históricos (humanistas) y, finalmente, un ideal. De esta manera, llegamos a una conceptualización de la identidad entendida como un constructo complejo de elementos que definen a los miembros de una nación como un

territorio común; una lengua, una tradición y una historia nacionales; deberes, moral y conciencia cívica; un pasado indígena y un ideal nacionalista.

Por otro lado, las nociones encontradas en la obra que refieren a la lengua nacional nos permiten afirmar que esta es considerada como un indicador cultural y su importancia está caracterizada, entre otros aspectos, por su valor político. Fue relevante para nosotros a lo largo de la investigación descubrir la condición de “órgano intelectual” de la nación, que el autor atribuye a la lengua, por ser reservorio de la tradición nacional y los elementos espirituales más profundos.

Advertimos además que Rojas escoge el ámbito educativo para difundir las bases de la identidad o conciencia nacional que propone. De esta forma vimos que la educación para los objetivos de los nacionalistas es fundamental. Desde nuestra perspectiva, la propuesta de Rojas es la de adaptar el material didáctico y por ese medio difundir las bases de la identidad que la Nación Argentina necesita ante la situación “traumática” de cosmopolitismo de comienzos del siglo XX. Por su parte la relación entre la lengua y la identidad no es tangencial, sino que se trata de una esencial. Observamos que, ya sea desde su aspecto simbólico, representacional (Bourdieu, 2001) o a partir de su condición de depósito de las objetivaciones de la experiencia cotidiana (Berger y Luckmann, 2001), la lengua está ligada o conectada a la construcción de un “Nosotros” y, en consecuencia, a la diferenciación frente a un “Otro”. En la obra de Rojas, observamos, analizamos e interpretamos, el lugar que ocupa la lengua nacional en el constructo identitario, la importancia de su enseñanza mediante la Gramática, el rol que cumple en la vida del ciudadano y su carácter fundador de la nación. Así la lengua configura o moldea un tipo de identidad, la nacional, y es de esta manera como está planteada en *La restauración nacionalista*.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos: de Sarmiento a la vanguardia*. Argentina: Ariel.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Castillo, H. (1999). *Ricardo Rojas*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Degiovanni, F. (2007). *Los textos de la patria: nacionalismo, políticas culturales y cánón en Argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Devés Valdés, E. (2000). *Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*. Buenos Aires: Biblos.
- Gallo, E. y Cortés Conde, R. (1972). *Historia argentina. La república conservadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Halperin Donghi, T. (2005). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hobsbawm, E. (2012). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Buenos Aires: Crítica.
- Pulfer, D. (2010). Rojas: educación y cuestión nacional en el centenario. En Rojas, R., *La restauración nacionalista* (13-41). La Plata: UNIPE- Editorial Universitaria.
- Rojas, R. (2010). *La restauración nacionalista*. La Plata: UNIPE- Editorial Universitaria.
- Smith, A. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama Editorial.

TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA E IDENTIDAD: DEL INGLÉS AL CREOLE JAMAQUINO

Trebucq, María Dolores
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
loletrebucq@hotmail.com

González Ruzo, María Dolores
CONICET
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
doloresgonzalezruzo@gmail.com

Resumen

Uno de los hechos más largamente discutidos en referencia a cuestiones de identidad de los pueblos ha sido el colonialismo británico. Originada en el siglo diecisiete, la expansión inglesa tuvo consecuencias tan radicales que se podría decir privó a muchos pueblos de su natural desarrollo cultural, político e identitario. En este trabajo nos centramos en el asentamiento inglés en Jamaica y analizamos la reacción del pueblo jamaquino a través del lenguaje usado en Jamaica en la actualidad: el creole jamaquino o “Patois”, lengua gestada desde la multiplicidad de culturas y pasados comunes que caracterizan la población caribeña. Basados en los lineamientos teóricos de la lingüística histórica y desde una perspectiva socio-cultural, en este trabajo nos proponemos esclarecer las relaciones existentes entre el creole jamaquino y la colonización inglesa. En primer lugar analizaremos la situación lingüística en el país caribeño; luego, examinaremos las circunstancias que rodearon los primeros asentamientos ingleses en Jamaica y que promovieron el nacimiento del patois; finalmente, esclareceremos las relaciones de causa efecto que ensamblan al patois contemporáneo con la colonización inglesa del siglo XVII. Para la primera fase del trabajo, recurriremos a los aportes de Westphal, M (2011) y Trudgill P. & Hannah, J. (2008) entre otros autores, y para la segunda fase seguiremos a Leith, D. (2002), quien reconoce tres etapas sucesivas en la mayoría de las instancias de colonización británica: colonización, incorporación política y reacción nacionalista. Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto que el “Patois”, como toda lengua, es un organismo viviente que se ha ido transformando a lo largo del tiempo para reflejar las diversas instancias políticas y culturales que el pueblo jamaquino ha experimentado y las relaciones que este ha consolidado con sus colonizadores. Como docentes de la cátedra de Historia de la Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, consideramos que nuestro estudio puede resultar de utilidad para que los estudiantes tomen conciencia de las formas en que el colonialismo británico ha dejado su rastro en las lenguas de las comunidades que alguna vez fueron colonias británicas.

Palabras clave: pidgin, creole, identidad, colonialismo británico

Introducción

Uno de los hechos más largamente discutidos en referencia a cuestiones de identidad de los pueblos ha sido el colonialismo británico en el mundo. Originada en el siglo diecisiete, seguramente por cuestiones estratégicas y ambición de riquezas, la expansión de los exploradores y colonos ingleses tuvo consecuencias tan radicales que se podría decir que privó a muchos pueblos de su natural desarrollo cultural, político e identitario. En este

trabajo nos basamos en los lineamientos teóricos de la lingüística histórica, sub-disciplina de la lingüística que estudia los cambios que se producen en las lenguas a través del tiempo y las circunstancias que los promueven. Además, adoptamos una perspectiva socio-cultural que nos permita entender la incidencia de algunos acontecimientos puntuales en la conformación y desarrollo de la cultura y lengua jamaiquinas. En particular, en este trabajo nos centramos en el asentamiento inglés que tuvo lugar en el siglo XVII en Jamaica y nos proponemos esclarecer las relaciones existentes entre el creole jamaiquino y la colonización inglesa. Seguimos la propuesta de Leith (2002), quien distingue una especie de patrón conformado por tres fases en el proceso de colonización británica: a) la colonización per se, es decir la toma de tierras alejadas por cuestiones económicas y la consecuente dominación de la población originaria; b) la incorporación política, que implica la creciente intervención del gobierno inglés en la administración de las colonias y c) la reacción nacionalista por parte de comunidades que sienten la necesidad de manifestar su identidad cultural distintiva. Cabe destacar que en esta última instancia, que por lo general culmina con la independencia de la colonia, la lengua adquiere un rol determinante. En esta línea, socializamos al lector acerca de la colonización inglesa de la isla caribeña, las relaciones que se establecieron entre nativos y colonizadores desde el punto de vista político y, finalmente analizamos la reacción del pueblo jamaiquino, materializada en el surgimiento del inglés jamaiquino, lengua gestada desde la multiplicidad de culturas y en el pasado común que caracteriza a la población caribeña.

Colonización inglesa de Jamaica

La llegada de los ingleses a Jamaica se debió a una fallida expedición al Caribe que tuvo lugar en 1654 y que había sido orquestada por el controvertido político inglés Oliver Cromwell para establecer una base militar en la zona. Si bien el destino inicial de esta expedición era Santo Domingo, los ingleses fracasaron en su intento y, reacios a renunciar a los enormes beneficios que les otorgaba cada nuevo asentamiento, se dirigieron a Jamaica a pesar de que la corona española ya había tomado posesión de la isla y sus colonizadores habían aniquilado a los habitantes nativos. Habiendo tomado posesión de la isla sin mayores dificultades, el político inglés Edward D'Oyley fue nombrado gobernador de Jamaica y su política continuó no solo la piratería en la zona caribeña sino que también el comercio de esclavos africanos y la explotación de estos en las plantaciones de tabaco y azúcar. Precisamente, una de las teorías sobre el origen del creole jamaiquino se remonta a aquellas plantaciones del siglo XVII donde los esclavos africanos traídos a América, pertenecientes a diversas culturas y razas, hablaban lenguas diferentes que les impedían comunicarse entre ellos. Ante la necesidad de dialogar que experimentaban los diversos grupos que habían entrado en contacto, surgió una lengua que en lingüística recibe el nombre de pidgin o lengua mixta; es decir, compuesta por elementos de las culturas y las lenguas en contacto, que permitió la comunicación no solo entre los esclavos de las diferentes comunidades que trabajaban en las plantaciones sino también con los colonos británicos. En este punto cabe destacar que otra de las teorías sobre la aparición del pidgin jamaiquino sostiene que para evitar rebeliones organizadas en los barcos que transportaban esclavos africanos, los comerciantes europeos separaban a los miembros de una misma tribu y así impedían la comunicación entre los esclavos. Es posible, entonces, que la necesidad de comunicación entre los esclavos que hablaban distintas lenguas haya promovido el surgimiento de lo que Bragg llama una "clase de Inglés recogido de los marineros" (2004: 254).

Rumbo a la independencia

En los comienzos del siglo XX se produjo el primer desafío a la autoridad inglesa representado en pensadores tales como Dr. Albert Thorn y Marcus Garvey, quienes promovieron ideas sobre la importancia y el valor de la raza oprimida. Estas ideas

alentaron a los jamaquinos a organizarse en comunidades políticas fuera del *status quo*. No podemos dejar de mencionar en este punto la gran crisis mundial del 1930 que también afectó a los jamaquinos que durante una década vivieron en condiciones paupérrimas y sufrieron los mismos tipos de disturbios y manifestaciones que el resto del mundo. En consecuencia, y debido al limitado compromiso que Inglaterra asumió para ayudar a sus colonias, la imagen de ésta se vio fuertemente debilitada. A continuación, la década de 1950 trajo aparejada la conformación de una asociación entre las colonias del Caribe: la Federación de las Indias Occidentales. Si bien esta asociación significó la organización constitucional de una docena de colonias británicas en una misma entidad política, la misma no prosperó y Jamaica continuó su propio camino hacia la independencia hasta que finalmente la consiguió luego de trescientos años de colonialismo británico, el 6 de agosto de 1962.

Fue en este proceso de conformación de la identidad jamaquina en tiempos de la independencia que la lengua creole comenzó a adquirir un rol esencial. A partir de allí, hubo numerosas muestras de reivindicación del patois y artistas como Louise Bennet, considerada forjadora de la identidad jamaquina, defendieron el uso del patois y criticaron la posición relegada que se le pretendió dar al mismo. Este posicionamiento nacionalista se encuentra ilustrado en su poema "*Bans a Killin*", en el que Bennett hace uso de la ironía para reafirmar que la lengua de Jamaica no es inferior a la lengua inglesa sino tan solo diferente; en otras palabras, un "dialecto" más como el gran número que existen en la misma Inglaterra. Sirva como ejemplo un extracto de la obra mencionada: *Five hundred years gawn an dem got; More dialec dan we!; Yuh wi haffi kill de Lancashire, De Yorkshire, de Cockney, De broad Scotch and de Irish brogue* que significa "quinientos años han pasado y ahora poseen más dialectos que nosotros! Usted tendría que matar el Lancashire, El Yorkshire, el Cockney, el escocés y el acento irlandés". (Nuestra traducción). En esta línea acordamos con la autora en la concepción de que las distintas variedades que adopta una lengua, tanto en diversos territorios geográficos como a lo largo de las escalas socioculturales, son igualmente eficientes y valederas para sus usuarios y que las particularidades que las diferencian simplemente reflejan los contextos en los cuales estas se utilizan. Dado que Lancashire y Yorkshire son condados ingleses, al mencionarlos la autora se refiere a las diferencias geográficas entre variedades dentro de Inglaterra; en el caso del Cockney, variedad utilizada por la clase trabajadora en la zona londinense conocida como *East End*, el parámetro que la define no es solo geográfico sino también sociocultural. También basada en una diferencia geográfica pero fuera de los límites de Inglaterra, la mención al inglés escocés y al inglés irlandés remite a la expansión imperialista dentro de la Gran Bretaña.

El inglés en Jamaica: de pidgin a creole

Como mencionamos anteriormente, el pidgin es una lengua mixta que surge del contacto entre diversos grupos lingüísticos y persigue un propósito específico. Por este motivo, el léxico de este tipo de lenguas llamadas "de urgencia" o "improvisadas" es limitado y se reduce a un propósito específico como puede haber sido el de planear rebeliones entre los esclavos o de comprender las órdenes de los amos ingleses en Jamaica. Además, los pidgins se caracterizan por no ser inteligibles con el "idioma fuente" que en el caso de Jamaica, fueron el español en primer término y posteriormente el inglés. En cuanto a la estructura del lenguaje, la gramática de las lenguas pidgin carece de inflexiones, conjugaciones, concordancia y complejidad sintáctica (Sebba, 1997). Ahora bien, con el paso del tiempo, nuevas generaciones de jamaquinos crecieron hablando el pidgin como su primera lengua, por lo que este lenguaje tan limitado en sus albores, comenzó a cumplir un mayor número de funciones sociales y su uso ya no se limitaba a la relación entre los amos y los esclavos o entre esclavos sino que era la lengua de comunicación de la comunidad jamaquina. Gradualmente, la lengua pidgin se expandió y fue capaz de expresar significados más complejos al punto tal que fue adoptado como primera lengua por generaciones posteriores.

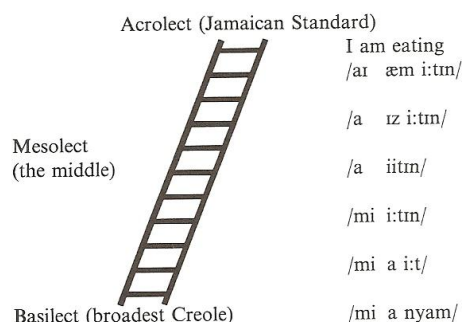
Desde un punto de vista lingüístico, cuando el pidgin se convierte en la lengua materna de una comunidad, comenzamos a hablar de una lengua “creole”. Al igual que el pidgin, se trata de una lengua simple pero que deja de ser reducida para convertirse en un idioma completo, con un amplio vocabulario y bases sintácticas definidas. Lipski (1997) se refiere al creole como un “híbrido” que presenta un vocabulario que se asemeja a la lengua fuente o idioma “lexificador”, y una gramática que refleja la lengua débil o lengua sustrato. Allsop (2010) sostiene que si bien una lengua creole puede conformarse por cualquier combinación de lenguas, los idiomas lexificadores más comunes han sido el inglés, el portugués y el francés, debido al poderío de estos países durante la conquista de nuevos mundos y el comercio de esclavos. Efectivamente, el creole jamaicano se conformó sobre la gramática de las lenguas africanas habladas por los esclavos y con el vocabulario de la lengua de los conquistadores. A lo largo de este siglo, la población africana creció de manera notable (Bragg, 2004). Mientras el número de hablantes de pidgin con base en el español disminuía de manera constante, y dejaba como únicos representantes a una pequeña comunidad de cimarrones, el número de hablantes de pidgin con base inglesa crecía. En la actualidad, en los países caribeños las variedades de creole coexisten con el inglés y otras lenguas de origen europeo, siempre desde una diferente posición en cuanto a prestigio y función social (Mühleisen, 2002).

Situación actual: continuum lingüístico

A diferencia de otras variedades del inglés que han surgido como resultado de la colonización británica, Jamaica se caracteriza por una gran variedad dialectal. Valga de ejemplo el hecho de que una oración en inglés estándar puede tener hasta treinta y cinco realizaciones equivalentes en las distintas variedades del continuum (Baugh y Cable, 1993:321). Por este motivo, existe lo que en lingüística se denomina un “post-creole linguistic continuum”: un continuum de variedades lingüísticas determinado por factores socio-económicos cuyos extremos son ininteligibles, y que incluye todas las variedades intermedias posibles (Hymes, 1968). Por su parte, DeCamp (1961 citado en Herzfeld, 1982) expresa:

Se pueden ordenar a casi todos los hablantes del inglés en Jamaica en una suerte de continuum lingüístico que se extiende desde el habla de los campesinos y obreros más atrasados hasta la del profesional urbano instruido. Ningún hablante representa un punto único sino una parte de este continuum puesto que normalmente puede ajustar su habla en forma ascendente o descendente (1982:122)

En un extremo del continuum se encuentra el inglés como lengua oficial de la isla o acrolecto, variedad que goza de prestigio socio-cultural debido a su utilización en el ámbito público y formal; en el otro extremo, se ubica el basilecto, la variedad del inglés con más influencia africana, considerada vulgar, de uso limitado y desprestigiada socialmente. Patrick (1995:227) resume esta idea diciendo que “esta lengua vernácula oral no solo refleja sino que da forma a la realidad jamaicana tanto en el contexto social como en el cultural”. A manera de ilustración remitimos al siguiente gráfico de Sebba (1997) que ilustra este fenómeno con las diversas variantes de la frase “*I am eating*” a lo largo del espectro socio-lingüístico



Como demuestra el gráfico, existe variación lingüística en distintos niveles de la lengua: la fonología, la morfología y el léxico, donde la palabra inglesa ha sido reemplazada por la palabra de origen africano *nyam*.

Un ejemplo que ilustra la variación fonológica del continuum es el de las realizaciones de la palabra *face*. Cassidy & Le Page (2002) explican que los hablantes del basilecto pronuncian esta palabra con el diptongo /ie/, /'fies/, mientras que en el acrolecto se pronuncia /fe'is/ y en las variedades intermedias existen al menos dos variantes más: /fiès/ y /fes/. En este mismo nivel, y con una profunda connotación social, los hablantes del acrolecto se aseguran de pronunciar “th” y “h” al comienzo de palabras tales como *think, thank, y home, happy* ya que su omisión (/tink/, /tænk/, /om/, /æpi/) está altamente estigmatizada; por ello, en muchos casos la realización de estos fonemas resulta en hipercorrección. A continuación vemos cómo Figueroa (2015) ilustra con humor esta característica:

A boy goes crying to his mother and complains: 'Enry 'it me in di 'ed wid a 'evy, 'evy 'ammer. His mother is shocked, not at the blow, but at her son's language. She says: Hemphasize your haitches you hignorant fool! (P.F. 2008, pers. comm., 23 Oct.)⁵ (Extraído de Figueroa, 2015)

Finalmente, otra de las características de la variedad estándar del inglés jamaicano es que las últimas sílabas de las palabras son pronunciadas con un tono de interrogación aún cuando lo dicho no sea una pregunta. De hecho, esta entonación es una marca distintiva de las lenguas de la costa oeste de África y refleja el componente africano que los esclavos aportaron al patois jamaicano.

Con respecto a la variación léxica del creole jamaicano, Patrick (1995:227) sostiene que “esta lengua vernácula oral no solo refleja sino que da forma a la realidad jamaicana tanto en el contexto social como en el cultural” El vocabulario del patois jamaicano contiene numerosas palabras que provienen de la lengua inglesa, aunque también exhibe vocablos africanos, hindúes, portugueses, españoles y arahuacas, la lengua de los primeros isleños. Cabe destacar que a pesar de que el léxico del creole se basa en el inglés, los jamaicanos utilizan palabras tales como *ignorant, miserable, salad, tea, belly, dark, corner* con un significado diferente del que tienen en el inglés estándar. Por ello, *ignorant* no significa exactamente “que carece de información o desconoce” sino “irritable y que carece de autocontrol”; *tea* no es una “bebida hecha de las hojas secas de un arbusto del Extremo Oriente” sino “cualquier bebida caliente” como por ejemplo “fish tea”, donde observamos una extensión en el alcance del significado. Un ejemplo interesante es el uso de *belly*, que en inglés estándar significa “estómago” y en creole, como resultado de una extensión semántica, define al estado de gestación, por lo que *belly woman* significa “mujer embarazada”.

Baugh y Cable (2013) explican que a pesar de la limitada evidencia del inglés caribeño de los primeros años, es posible distinguir numerosas palabras de origen africano en el vocabulario inglés; por ejemplo, verbos y sustantivos relacionados con la comida, con ciertos animales cuyas carnes servían como alimentos y en general con acciones básicas y repetitivas que caracterizan la vida cotidiana. Uno de los verbos más comunes en el inglés jamaicano es “juk”; éste alude a acciones llevadas a cabo frecuentemente tales como golpear, castigar, pinchar, clavar, espolear, etcétera y proviene de la palabra africana “jukka”. Esta polisemia del jamaicanismo “juk” representa un ejemplo clásico de creole, lengua que no ha alcanzado un desarrollo tal que le permita contar con tantas palabras como posibles referentes. Otro componente lingüístico que delata el sustrato africano en el léxico del inglés jamaicano son las palabras compuestas formadas a partir de metáforas de la cultura africana que tiene que ver con elementos mágicos y esotéricos. A modo de ejemplo, presentamos la siguiente tabla extraída de Figueroa (2015:9)

Acrolecto	Mesolecto	Basilecto
almost	Aulmosa almosha almuos Aask	liklmuos
ask	aaks aks	hax
borrow	Boro baro bara	baara
forit	Far it far i fiit	fa
hers	Erz arz fiar	fiim
palm	hand-middle an-midl an-migl	ang-migl
what?	wat? wa? we?	wara?

Finalmente, en el área de la morfología, muchas palabras en creole se forman a través de la reduplicación, mecanismo característico de los estadios tempranos en el desarrollo de las lenguas. En el caso que nos ocupa, algunas son de origen africano pero otras son inglesas y cumplen diversas funciones que ilustramos a continuación: la expresión *kos*, de origen africano, significa “pelear”, mientras que la reduplicación de ésta (*kos kos*) imprime intensidad a la pelea o describe una pelea de mayor envergadura; de manera análoga, la expresión *pam* significa “seguir, perseguir” y su reduplicación (*pam pam*) endurece la persecución. Otros ejemplos de reduplicación que intensifican el significado de las palabras son *cry*, que en inglés significa “llorar”, y que reduplicada en patois, (*cry cry*) significa “llorar intensamente o por un período prolongado y *tief tief* que viene del vocablo inglés *thief* (ladrón), que significa robar de manera constante o repetida.

Conclusión

Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto que el creole jamaicano o patois es, como toda lengua, un organismo vivo que se ha ido transformando a lo largo del tiempo para reflejar las diversas instancias políticas y culturales que el pueblo jamaicano ha experimentado y la compleja red de relaciones sociales que este ha consolidado con sus colonizadores. En este trabajo esperamos haber demostrado la existencia de relaciones puntuales entre los hechos históricos que acontecieron desde la colonización británica hasta el presente en Jamaica y la composición heterogénea de la Jamaica actual. En particular, en esta comunicación hemos pretendido centrar la atención del lector en las características lingüísticas que son nada más ni nada menos que las secuelas de estas relaciones. Como docentes de la cátedra de Historia de la Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, consideramos que los resultados de nuestro estudio constituyen un aporte más sobre las formas en que se ha materializado el superestrato británico y el sustrato africano en el creole jamaicano. Asimismo, creemos que estos podrían arrojar luz sobre las maneras en que el imperialismo inglés ha dejado su rastro en las lenguas de las comunidades que alguna vez fueron colonias británicas. Finalmente, pensamos que la socialización de esta investigación en nuestro ámbito de trabajo podría contribuir a que nuestros estudiantes universitarios sean conscientes de la importancia que tienen las lenguas como marcas identitarias que reflejan la presencia ancestral y el recorrido histórico de sus hablantes.

Referencias bibliográficas

- Allsop, S. A. (2010). *Assisting Creole-English and Non-Standard Dialect Speaking Students in Learning Standard English*. University of Wisconsin.
- Baugh, A. C. and Cable, T. (1993, 2013). *A History of the English Language*. London: Routledge.
- Bennett, L. (1993). *Aunty Roachy Seh*. Kingston: Mervyn Morris.
- Bragg, M. (2004). *The Adventure of English: the biography of a language*. New York: Arcade.
- Figueroa, A. (2015). English and Creole in Jamaica. *Journal of Policy Studies*, 7-14.
- Herzfeld, A. (1982). Un ejemplo de la progresión lectal en el continuun criollo: DO en el criollo limonense. *Letras* 1 (10), 121-137.
- Hymes, H. Dell (1968). *Pidginization and creolization of languages: Proceeding of a conference held at the University of the West Indies, Mona Jamaica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leith, D. (2002). *English Colonial to Postcolonial*. En Graddol, D., Leith, D. and Swann, J. (2002) (1996). *English History, Diversity and Change*. London: Routledge.
- Lipski, J. M. (1997). *Las lenguas criollas afro(ibéricas)*. Repositorio de la Universidad del Estado de Pennsylvania.
- Mühleisen, S. (2002). *Creole Discourse. Exploring Prestige formation and Change across Caribbean English- Lexicon Creoles*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Co.
- Patrick, P. (1995). Recent Jamaican Words in Sociolinguistic Context. *The American Dialect Society*, 227-264.
- Patrick, P. L. (1999). *Linguistic Variation in Urban Jamaican Creole. A sociolinguistic study of Kingston*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sebba, Mark (1997). *Contact Languages, Pidgins and Creoles*. London: Macmillan Press LTD.
- Trudgill, P. & Hannah, J. (5th Ed. 2008) *International English: a guide to the varieties of Standard English*. London: Hodder Education.
- Westphal, M. (2011) *A History of Jamaican Creole in the Jamaican Broadcasting Media*. Disponible en línea en <http://www.gnel.de/Arbeit-Westphal.pdf>

EJE 4

Lenguas, territorios y fronteras

ASPECTOS DEMOLINGÜÍSTICOS EN LOS CENSOS ARGENTINOS DE POBLACIÓN

Arrossi, Fabia
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
fabia_arrossi@yahoo.com.ar

Bein, Roberto
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
roberto.bein@gmail.com

Carbonetti, Mariangeles
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
c.mariangeles@gmail.com

Resumen

En el marco del proyecto interdisciplinario de investigación “El derecho a la palabra: estudio glotopolítico de las desigualdades/diferencias” dirigido por Elvira Arnoux (programación UBACyT 2014-2017), estamos estudiando las bases teóricas, el diseño, los objetivos y la utilidad de los censos demolingüísticos. Además de la investigación básica, una de las finalidades es proponer al INDEC la incorporación de una o dos preguntas acerca del conocimiento y uso de lenguas en la cédula del próximo censo nacional de población, dado que esos datos constituirían un insumo fundamental para llevar adelante políticas lingüísticas eficientes a partir de datos certeros de la distribución demolingüística.

Partimos de la presunción de que los censos del Estado argentino carecían de antecedentes con relación al registro de las lenguas conocidas y usadas. Nuestra única fuente era la encuesta del *Sistema Nacional de Consumos Culturales* de 2006, en la que se preguntó acerca del conocimiento de lenguas sobre la base de una muestra de 3051 casos, y el censo nacional de población de 2010, que preguntaba acerca de la pertenencia a pueblos originarios, pero no acerca de las lenguas.

Sin embargo, encontramos algunos datos inesperados: en algún censo antiguo los censistas debían indicar si la población sabía castellano. También hemos hallado el Censo Indígena Nacional para Buenos Aires y Zona Sur desarrollado en 1966-67. Hemos comenzado a formular hipótesis sobre la ausencia de preguntas acerca de las lenguas en los censos, la cual se podría relacionar con la voluntad de borrar las lenguas de origen de la inmigración masiva 1870-1930 para construir una nacionalidad homogénea.

En esta comunicación presentamos dos aspectos de nuestra investigación en curso: los resultados provisionales obtenidos hasta ahora con relación a los censos históricos y las hipótesis interpretativas de la presencia o ausencia de la cuestión de las lenguas en los censos.

Palabras clave: lenguas, inmigración, censos, demolingüística

Introducción

El comportamiento lingüístico está sometido a la lucha de fuerzas que operan sobre todas las prácticas sociales. Desde las instancias de poder, los Estados pueden intervenir, y suelen hacerlo, gestionando el conocimiento y el uso de las lenguas en el aparato educativo, los medios de comunicación, los bienes y servicios, la señalética, etc. Así, desde medidas que

potencian o restringen el empleo de ciertas lenguas, las políticas lingüísticas pueden resultar decisivas para, por ejemplo, facilitar la integración cultural de una comunidad inmigrante, conservar o contribuir a la extinción de lenguas de pueblos originarios y ahondar o reducir brechas sociales. Por eso, igual que cualquier otra, la política lingüística no es neutral: suele beneficiar a unos grupos en detrimento de otros.

Sabemos que toda gestión estatal debe fundarse en el conocimiento de la realidad social, y la política lingüística no es la excepción: un insumo fundamental es el diagnóstico a partir de datos certeros de la distribución demolingüística. Pues los procesos migratorios –no solo la inmigración, sino también, entre otros, la urbanización de la población–, la aculturación, la integración regional, el influjo de los medios masivos, las redes de intercambio en el contexto de la globalización, el efecto multiplicador del aparato educativo, y fenómenos típicamente ideológicos, como las modificaciones en las representaciones y actitudes sociolingüísticas, son algunos de los factores que hacen de la configuración lingüística un hecho complejo y dinámico y, por ende, no solo se debe recabar información fiable sino que además esta debe ser actualizada periódicamente.

Grosso modo se puede decir que la situación lingüística de un país es en cada momento la resultante dialéctica entre el comportamiento lingüístico espontáneo de la población (por ejemplo, la continuidad del uso de su lengua de origen de parte de un grupo inmigrante o la creación del llamado *portuñol*) y la política lingüística (por ejemplo, la castellanización de los inmigrantes promovida desde el gobierno).¹ En cualquier caso, para que sea eficaz, una política lingüística, sea una planteada desde el poder o una propuesta desde el llano, debe partir de datos fehacientes acerca de quiénes y cuántos hablan qué lenguas, cuál es su grado de dominio, dónde las aprenden. Por eso, como señala Olivares (2009: 15) siguiendo datos del año 2006 de la ONU, en más de sesenta países es práctica habitual la inclusión en los cuestionarios censales de preguntas sobre diferentes aspectos sociolingüísticos (conocimiento y uso de la lengua materna, aptitud para hablar otros idiomas, etc.).

Naturalmente, estos datos cuantitativos deben ir acompañados de estudios interpretativos que determinen las motivaciones de ciertos comportamientos lingüísticos, las cuales se vinculan con el prestigio y la utilidad que se les atribuye a las distintas lenguas, los ámbitos en que se las utiliza y con qué función se lo hace, qué lenguas o variedades se rechazan y por qué, etc. Pero aquí nos concentraremos en los datos siempre restringidos de los censos. Para ese fin, en el marco del proyecto interdisciplinario de investigación de UBACyT 2014-2017 “El derecho a la palabra: estudio glotopolítico de las desigualdades/diferencias”, dirigido por Elvira N. de Arnoux, nos propusimos estudiar las bases teóricas, el diseño, los objetivos y la utilidad de los censos demolingüísticos, así como la ocurrencia de preguntas censales de esta índole en la República Argentina. En esta comunicación presentaremos los resultados provisionales obtenidos hasta ahora con relación a los censos históricos, unas hipótesis interpretativas de la presencia o ausencia de la cuestión de las lenguas en los censos y algunos de los aspectos a tener en cuenta en las preguntas.

Información censal demolingüística en la República Argentina

Censos nacionales de población

Al iniciar este estudio algunos datos indicaban que los censos del Estado argentino, que están a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)², carecían de registros de las lenguas que los habitantes pudieran decir conocer y usar habitual o circunstancialmente, tratárase del castellano, de lenguas de inmigración antigua (italiano,

¹ Decimos “grosso modo” porque pueden intervenir otros factores, como las políticas lingüísticas de terceros países que ejerzan una presión para fomentar sus lenguas, los procesos de globalización y de integración regional, la prevalencia de determinadas lenguas a través de las redes electrónicas, así como la especialización funcional de ciertas lenguas en países alóglotas (el inglés como lengua de la ciencia, el árabe coránico como lengua de religión, etc.).

² El INDEC lleva esa denominación desde 1968 (Ley 17.622); anteriormente pasó por distintas denominaciones, comenzando por la de *Dirección General de Estadística*, dependiente del Ministerio de Hacienda, en 1894, por Ley 3180 (cf. <http://www.indec.gov.ar/historia.asp>).

francés, alemán, polaco, etc.) o reciente (chino, coreano, etc.), de lenguas de los pueblos originarios –ya de argentinos nativos, ya de inmigrantes de países sudamericanos–, del portugués como lengua regional, de lenguas aprendidas como extranjeras dentro o fuera del sistema escolar, de la lengua de señas argentina o de lenguas clásicas.

Nuestra indagación histórica sobre los censos a partir de material facilitado por la Biblioteca del INDEC corroboró esa impresión: no hay preguntas por las lenguas en los censos nacionales de población hechos por el Estado Nacional desde 1869. Solo encontramos preguntas sobre la pertenencia a pueblos originarios. Así, en los censos nacionales de población de 2001 y 2010, se preguntó acerca de la pertenencia a pueblos originarios, y, en este último censo, por la condición afrodescendiente, pero no acerca de qué lenguas usaban los encuestados. En cambio, en la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005* –Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001– (ECPI) no solo se registró, según las declaraciones de los encuestados, la pertenencia a pueblos originarios combinando los criterios de autoidentificación o autorreconocimiento y la ascendencia indígena en primera generación; se preguntó también sobre:

Uso y manejo de lenguas/idiomas indígenas –si puede mantener una conversación en idioma indígena; si puede entender una conversación indígena; lengua o idioma que habla habitualmente en su casa; primera lengua o idioma que aprendió a hablar; en el caso de respuesta afirmativa en cada una de estas preguntas se solicita especificar el idioma o lengua indígena.

Para las personas de 3 años o más: Educación: sabe leer y escribir; asiste o asistió a un establecimiento educacional; nivel que cursa o cursó; grado o año en el que está; si completó o no el nivel que cursó y causa por la cual no lo completó; recibe clases en alguna lengua o idioma indígena; modalidad pupilo o internado; distancia a la que está ubicado el establecimiento; medio que utiliza habitualmente para ir al establecimiento educacional; si recibe beca para estudiar; quién le otorga la beca (si la recibe) (Amadasi y Massé, abril 2005: 12).

Con todo, observamos que en algunos censos el Estado hizo apuntar a los censistas si los encuestados hablaban, o no, español, a pesar de que la cédula censal no contuviera una pregunta específica al respecto. Tal es el caso del *Segundo Censo de la República Argentina*, de 1895, en el que se hacía un análisis de las "razas" presentes en nuestro país y en el que se distinguía entre latinoamericanos hablantes de español y no hablantes de español. Lo mismo ocurrió en el *Censo Nacional Indígena para Buenos Aires y Zona Sur*, programado en 1965 y desarrollado en 1966-67. En esos casos solo cabe suponer que se apelaba a la experiencia o a la intuición del censista. En cambio, por ejemplo, en la cédula censal del *Cuarto Censo General de la Ciudad de Buenos Aires* (1936: 1-2), cuyas preguntas 10 y 11 eran, respectivamente, "¿sabe leer?" y "¿sabe escribir?", en las "Instrucciones para llenar esta ficha" se aclaraba que las preguntas se referían a cualquier idioma, y se pautaba: "la persona que únicamente sepa leer y escribir su nombre, o solamente firmar, debe contestar No".

Otras fuentes

Fuera de los censos nacionales, encontramos que en el tomo III del *Censo General de Educación de la República* de 1909 había un capítulo de Luciano Abeille acerca de la enseñanza de los "idiomas vivos" en la República Argentina (cf. Martínez, 1910).

Otros antecedentes no lingüísticos son las cifras de la Dirección Nacional de Migraciones sobre las nacionalidades de los inmigrantes en el período 1857-1940. De ese listado se pueden inferir las lenguas que hablaban los inmigrantes, pero con muchas incertezas. Como se registraban las nacionalidades a partir de los pasaportes de quienes arribaban legalmente al puerto de Buenos Aires, entre los registrados como italianos seguramente había hablantes de piamontés, de genovés, de napolitano y de otras variedades; entre los españoles, hablantes de catalán, de vasco y de gallego: según Gugenberger (2000), dos tercios de los inmigrantes españoles eran gallegos y sin duda muchos de ellos hablaban gallego, no castellano; entre los rusos había hablantes de alemán, de ucraniano, de ídish y

de varias otras lenguas; los inmigrantes del Imperio Austro-Húngaro hablaban nueve lenguas diferentes.³

Un estudio muy interesante lo ha iniciado Alicia Bernasconi (2011) con las listas de desembarco en el puerto de Buenos Aires desde 1882, porque en la documentación se les preguntaba a los pasajeros acerca de las lenguas que conocían para facilitar su inserción laboral en el país; pero Bernasconi también señala los problemas de estos registros, dada, por un lado la heterogeneidad de criterios para definir nacionalidades: así, junto a nacionalidades estatales “normales”, encontramos “africana”, “asiática”, “constantinopolitana”, “hebrea” y “otomana”, y tanto “alemana” como “prusiana”, tanto “austrohúngara” como “austriaca” y “húngara”, etc. Por lo demás, no se distinguía entre primeras y segundas lenguas: así, hay yugoslavos, rumanos, chilenos, húngaros, lituanos, daneses, brasileños, holandeses, franceses, ingleses, suecos, etc., que declaraban hablar alemán, pero no, si era la lengua del hogar.

La única encuesta realizada con modernos criterios sociológicos que encontramos es la encuesta del *Sistema Nacional de Consumos Culturales* de 2006 (cf. Quevedo y Bacman, 2006), que incluyó preguntas acerca del conocimiento de lenguas distintas del español sobre la base de un muestreo de 3051 casos. La encuesta ya tiene diez años y contiene algunas distorsiones, debido a que se la realizó a partir de un modelo sociológico general que no tiene en cuenta que la distribución territorial de los hablantes de determinadas lenguas no sigue necesariamente la de otras variables sociológicas. Pero sigue siendo la única encuesta argentina que nos permite obtener una visión general de la distribución de los conocimientos de lenguas, los lugares de aprendizaje, la edad y situación social de sus hablantes, la autoevaluación de sus conocimientos y las tendencias a futuro.

Aspectos teóricos de los censos demolingüísticos

Los censos son estudios diseñados para obtener datos demográficos y determinar tendencias. Constituyen una fuente primaria que describe estadísticamente las poblaciones humanas incluyendo a todos los habitantes. Se caracterizan por ser de cumplimiento obligatoria, por aportar información sujeta a secreto, y por su periodicidad –en nuestro país, normalmente cada diez años–.

Por lo demás, frente a las limitaciones de las encuestas muestrales, que abarcan una parte de la población y a veces poseen una cobertura espacial reducidas, los censos tienen la ventaja de dar cuenta de la presencia de grupos sociales que de otro modo corren el riesgo de quedar invisibilizados. Asimismo, permiten cruzar, provenientes de una única fuente, datos de distintas variables, como las etarias, de sexo, socioeconómicas, de ocupación, etc., con las de tipo lingüístico (cf. Olivares, 2009). En cambio, como señalan Moreno Fernández y Otero (1998), los cuestionarios aplicados en lugares diferentes por medio de preguntas distintas inevitablemente llevan a una recolección de respuestas heterogéneas difícilmente comparables. Por ejemplo, se puede preguntar por el uso habitual o por el uso según determinados ámbitos o según tipos de interlocutores. Sin embargo, veremos que también las interpretaciones de los resultados censales pueden ofrecer dificultades.

Así, la ONU (2010:148) señala que los censos permiten reunir tres tipos de datos sobre los idiomas, a saber:

- a) la lengua materna, definida como la lengua hablada habitualmente en el hogar de la persona durante su primera infancia;
- b) el idioma habitual, definido como la lengua que la persona habla corrientemente o más a menudo en su hogar actual, y
- c) la capacidad de hablar uno o más idiomas determinados.

³ A esto se puede agregar que incluso las encuestas específicas sobre migraciones, según Giusti y Calvelo (1999), son ocasionales, escasas y acotadas espacial y temporalmente.

Pero también el concepto de “lengua materna” puede ser impreciso en una época en que, sobre todo a raíz de las incesantes migraciones, se forman hogares interétnicos o hay circunstancias en que los niños se ponen en contacto con la lengua de la sociedad circundante, aun si es distinta de la del hogar, no solo a través de los juegos con otros niños sino hoy en día también a través de los modernos medios electrónicos. Por eso, en sociología del lenguaje hoy preferimos hablar de “lengua primera” (la primera que el niño aprende). Además, como lo destaca Vidal (2011), sociológicamente cabe diferenciar entre idioma no nativo, idioma nativo único e idioma nativo no único.

En ese sentido, con respecto al relevamiento de datos demolingüísticos, en este punto solo podremos enumerar algunos de los aspectos que según la bibliografía consultada y nuestra propia experiencia se deben tener en cuenta a la hora de formular preguntas demolingüísticas. En primer lugar, algunas vinculadas con las *condiciones generales* de los censos demolingüísticos.

- a) El objetivo del censo. Antes de formular las preguntas se debe tener en claro si se quiere simplemente obtener un panorama de las lenguas usadas y conocidas por la población y/o su competencia lingüística o también de las tendencias a la conservación o al abandono de lenguas, o si, en cambio, se quieren fijar políticas para modificar o consolidar una situación lingüística. En este último caso ingresarán también, por ejemplo, preguntas acerca de preferencias y rechazos (representaciones sociolingüísticas). También pueden ingresar aquí consideraciones éticas acerca de derechos lingüístico-culturales de minorías.
- b) La continuidad de los censos. La modificación de las preguntas en los censos sucesivos, aunque a menudo tenga la buena intención de mejorar la recolección de datos, suele dificultar o impedir la comparación con los datos anteriores y, por tanto, imposibilitar la lectura de tendencias.

Precisamente, para realizar previsiones demográficas aplicadas a las lenguas, Strubell señala que hay dos métodos:

Uno se sirve de las diferencias sincrónicas aprovechando las dinámicas interiores que se observan, derivadas generalmente de los cambios en la transmisión familiar intergeneracional de la lengua y de los efectos del sistema educativo (es decir, las diferencias en los conocimientos encontradas entre los diferentes grupos escolarizados: 5-9 años, 10-14 años y 15-19 años de edad). A continuación, hay que comparar el nivel de conocimientos de las lenguas entre los que entran y salen del sistema; es decir, entre quienes ingresan en la sociedad una vez acabada su escolarización y los que salen por defunción (Strubell, 1991: 37; traducción propia).

El otro método es la extrapolación hacia el futuro de las tendencias observadas en el período equivalente de tiempo inmediatamente anterior. Si un porcentaje ha aumentado un 5% en un período de cinco años (por ejemplo, el aprendizaje del guaraní en Corrientes), una hipótesis sencilla podría ser que si no hay cambios importantes en otras variables, en los cinco años siguientes se observará un crecimiento similar. Pero el método tiene que ser un poco más complejo, porque si en una lengua hubiera un aumento del 60 al 80% y se previera un aumento similar para el período siguiente, pronto se alcanzaría el 100%, y de hecho sabemos que esa curva se va aplanando por otros factores que concurren.

En segundo lugar, observaciones más técnicas:

- c) La manera de nombrar las lenguas. Hay mucha literatura acerca de que los hablantes en general niegan hablar “dialecto”, dado que siempre “la lengua” es más prestigiosa. También hay nombres desdorosos para sus hablantes, como “mataco” en vez de “wichí”.
- d) La manera de preguntar. Por lo común se obtienen respuestas más positivas a la pregunta de “¿entiende el quechua, el guaraní, etc.?” que a la de “¿habla alguna lengua indígena?” Ocurre que en el primer caso se destaca un saber, que es algo

valorado positivamente, mientras que en el segundo se insinúa el uso de la lengua minusvalorada en una situación de diglosia. Su forma extrema es la que los sociolingüistas catalanes llaman el autoodio (Ninyoles, 1972): en Valencia hay personas que no usan el catalán en público porque los identifica con la clase baja.

- e) La dependencia de las apreciaciones subjetivas de los censados no solo cuando responden por sí sino también cuando lo hacen por otros miembros del hogar.

Discusión

Una hipótesis interpretativa es que la presencia o ausencia de preguntas acerca de las lenguas en los censos de población se debe relacionar con los proyectos políticos del momento. En el caso argentino, como lo señala Ángela di Tullio (2003), se pasó de la europeización del país a través de la inmigración masiva –contra la “barbarie” indígena (Alberdi, 1852)– a la deseuropeización para construir una nacionalidad homogénea. Y una de las herramientas principales para lograrlo fueron la castellanización, promovida desde la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884, el servicio militar (castellanizar a los soldados conscriptos que no supiesen español) y, como afirma Elvira Arnoux (comunicación oral), los sainetes, que ridiculizaban el cocoliche y hacían que los inmigrantes italianos quisieran que sus hijos aprendieran bien el castellano cuanto antes. Las lenguas extranjeras quedaban reservadas a la escuela secundaria, a la que no asistía la masa inmigrante, además de que las lenguas enseñadas (sobre todo, francés e inglés) no coincidían con las más habladas por los inmigrantes (italiano y gallego).

Por tanto, para la Generación del Ochenta, que quería transformar la Argentina en un moderno Estado-nación regido por el ideologema “una nación, un Estado, una lengua”, no solo no eran importantes los datos acerca de las distintas lenguas habladas por la población, sino que incluso convenía ocultarlos. Por qué ha continuado esa tesitura de no preguntar por las lenguas en la segunda mitad del siglo XX y en este comienzo del siglo XXI es algo que aún debemos estudiar, más allá de la típica persistencia de discursos institucionales.

No deja de sorprender que tras más de tres décadas de visibilización de las cuestiones lingüísticas en la nueva etapa democrática argentina, las lenguas no se consideren en los censos nacionales de población, a excepción de la ECPI; baste recordar que ya en la conformación del Mercosur (Tratado de Asunción, 1991; Protocolo de Ouro Preto, 1994) se introducían las dos lenguas, español y portugués, como lenguas oficiales de la nueva construcción política; que la reforma constitucional de 1994 reconoció, en su art. 75, inc. 17, la preexistencia de los pueblos originarios y el derecho a una educación intercultural bilingüe; que esa misma reforma incorporó tratados internacionales que garantizan derechos lingüísticos, como el de todo niño de educarse en la lengua y cultura de sus mayores y el de que el acusado en un juicio tiene derecho a un intérprete si no entiende el idioma del tribunal; que la resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultural y Educación señalaba que la diversidad lingüística “contribuye a la riqueza e identidad cultural de nuestro país, y supone multiplicidad de situaciones que el sistema educativo debe incorporar para el cumplimiento de los derechos que la Constitución y las leyes garantizan”; que la Ley de Educación Nacional de 2006 es la primera ley general de educación que introduce expresamente la enseñanza de al menos una lengua extranjera a lo largo de toda la escolaridad, y que algunos países integrantes de la UNASUR, como Bolivia y Ecuador, se consideran Estados multilingües y plurinacionales.

También podría haber incidido en la formulación de preguntas la influencia de organismos internacionales con los que la Argentina ha recuperado un trato más fluido tras los años de dictadura, dado que las Recomendaciones de la ONU, por ejemplo, señalan lo siguiente:

- 3.117. La información sobre el conocimiento de idiomas se utiliza ampliamente. Los países consideran útiles estudiar al idioma oficial así como las lenguas maternas o algunos otros idiomas. En cualquier caso, sería útil contar con esa información desglosada por a) sexo, b) edad, c) grupo étnico, d) lugar de residencia y e) lugar de nacimiento.

3.118. La información sobre el conocimiento del idioma oficial del país sería útil para estudiar la integración de los migrantes internacionales y puede utilizarse, por ejemplo, para la elaboración de programas de aprendizaje de idiomas.

3.119. La información sobre el conocimiento de la lengua materna de las poblaciones indígenas es muy importante. Esta información podría permitir obtener estadísticas de los idiomas “indígenas” y sería muy útil para la formulación de programas destinados a respaldar el desarrollo de esos idiomas (ONU, 2010: 265).

Conclusión

Nuestra presunción sobre de la inexistencia de preguntas acerca de las lenguas en los censos nacionales de población se ha visto corroborada casi por completo, dado que hemos encontrado únicamente el registro a colocar por el censista acerca del conocimiento del español, sin pregunta al respecto, en los censos de 1895 y 1965 y las preguntas acerca de lenguas en la ECPI. Como también lo hemos señalado, en este punto de la investigación solo podemos formular conjeturas con respecto a la ausencia de estas preguntas: una hipótesis provisional es que la ausencia de preguntas fue consecuencia del propósito de invisibilizar las lenguas de los pueblos originarios, tal como había ocurrido ya en 1853 en la Constitución Nacional, en función del proyecto de construir un país europeo en América Latina; una segunda hipótesis es que luego la ausencia respondió a la necesidad de velar los distintos orígenes lingüísticos de los inmigrantes de diversas procedencias y lenguas llegados con la oleada migratoria de 1870-1930, promovida por los círculos dominantes de entonces. También es posible que de las primeras cédulas censales haya surgido una matriz que ha ido variando poco.

Al mismo tiempo, en función de todo lo expuesto consideramos imprescindible contar con datos fiables, actualizados y lo más completos posibles acerca del conocimiento y uso de lenguas en la Argentina. Sin ese insumo, todo diseño de una política lingüística y educativa democrática que quiera tener en cuenta las realidades de partida en cuanto a lenguas distintas del castellano se basa en suposiciones o impresiones. Además, los datos constituirían insumos útiles para otras investigaciones, como por ejemplo los estudios de lenguas en contacto, las indagaciones sociológicas acerca del grado de integración de inmigrantes y su evolución diacrónica, las relaciones con comunidades aborígenes de países vecinos, las necesidades de cursos de español o de señalética plurilingüe, etc.

En este nuevo contexto de procesos de integración regional y de multiplicación de las migraciones, en el que se está abogando por los derechos de las minorías y siguiendo los valores de una ideología multilingüe, consideramos, pues, necesario que en el próximo Censo Nacional de Población, a realizarse probablemente en 2020, se incorporen en la cédula censal una o dos preguntas relativas al conocimiento y uso de las lenguas. Contamos, para gestionar esta solicitud, con el apoyo de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

Asimismo, dados los aspectos técnicos que hemos mencionado relativos a la índole de las preguntas para obtener respuestas significativas, creemos que se deben formular con el concurso de especialistas, y para colaborar en ese sentido estamos trabajando en pos de la elaboración de modelos de preguntas que respeten los aspectos teóricos señalados antes.

Corpus citado

- De la Fuente, D. (1898). *Segundo Censo de la República Argentina 1895*. Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Migraciones (1970). *Inmigración bruta por nacionalidad (1857-1940) en Inmigración Argentina*.
- INDEC (2001). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.
- INDEC (2004). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004 –Complementaria Censo 2001-*. Cuestionario. Buenos Aires.
- INDEC (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: censo del Bicentenario Resultados definitivos Serie B N° 2*. Buenos Aires.

- Ministerio del Interior. Secretaría de Estado de Gobierno de la República Argentina (1967). *Censo Indígena Nacional. Provincia de Buenos Aires y Zona Sur 1966-67*. Buenos Aires.
- Martínez, A. B. (1910) *Censo general de educación: levantado el 23 de mayo de 1909 durante la presidencia del Dr. José Figueroa Alcorta siendo Ministro de Justicia e Instrucción Pública el Dr. Rómulo S. Naón*. Tomo 3.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1936). *Cuarto Censo General de la Ciudad de Buenos Aires 1936*.
- Quevedo, L. A. y R. Bacman (dirs.) (2006). *Sistema Nacional de Consumos Culturales–Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación– Jefatura de Gabinete de Ministros – Presidencia de la Nación.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, J. B. (1852). *Bases: y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, F. Cruz (ed.). Recuperado de <http://www.hacer.org/pdf/Bases.pdf>
- Amadasi, E. y Massé, G. (abril de 2005) Censos y Estudios en profundidad: Caso Argentino. *Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. CEPAL, Santiago de Chile.
- Bernasconi, A. (2011). La inmigración de habla alemana en la Argentina. Aproximación a partir de las listas de desembarco. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 25 (70), 5-21.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas Lingüísticas e Inmigración: El Caso Argentino*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Giusti, A. y Calvelo, L. (1999). Migraciones internacionales en Argentina: hacia la renovación de las técnicas de medición. En *Reunión bilateral argentino- estadounidense sobre políticas migratorias*, 7 y 8 de junio de 1999, Bariloche, Argentina.
- Gugenberger, E. (2000). Lengua y emigración: dos factores aceleradores del desplazamiento de la lengua gallega en Buenos Aires. *Iberoamericana* N° 4 (80), 43-67.
- Moreno Fernández, F. y Otero, J. (1998). Demografía de la lengua española. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_98/moreno/p02.htm.
- Ninyoles, R. (1972). *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos.
- Olivares, D. (Nov, 2009). La utilización de los censos de población como instrumento para el conocimiento de las lenguas de un país. *Índice, Revista de Estadística y Sociedad*, N°37, 15-17.
- ONU (2010). Principios y recomendaciones para los censos de población y habitación Nueva York, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales División de Estadística Informes estadísticos Serie M No. 67/Rev.2. Recuperado de http://unstats.un.org/unsd/publication/seriesM/seriesm_67Rev2s.pdf.
- Strubell, M. (1991). La predicció de dades lingüístiques censals. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, N° 9, 37-45.
- Vidal, M. (agosto/septiembre/octubre de 2011). Cómo clasificar las clasificaciones. Y V. Lenguas clasificadas según sus hablantes. *Punto y coma*, N°124, 7-19. Recuperado de http://ec.europa.eu/translation/spanish/magazine/documents/pyc_124_es.pdf.

LAS PERIFERIAS EN EL CENTRO DE BERLÍN EN LA NOVELA ALEMANA WALPURGISTAG (2011)

Canavosio, Julieta Belén
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
julicanavosio@gmail.com

Götze, Katharina
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
katharinagotze@gmail.com

Resumen

Travesuras juveniles por la ciudad, recuerdos que se mezclan con el aquí y ahora, búsqueda y reencuentros con memorias que se creían perdidas, la dura realidad de los indocumentados. Estas son historias que reflejan el día a día y el territorio donde se desarrollan, las cuales se encuentran condensadas y potenciadas en las periferias de los grandes asentamientos urbanos. El objeto de análisis del presente trabajo es la novela *Walpurgistag* (2011), de la autora alemana Annett Gröschner, que describe veinticuatro horas en la vida de Berlín, a partir de un collage de historias que transcurren el día previo a la noche de Walpurgis, el 30 de abril. Los protagonistas de las historias son diversos, marginales, rebeldes y transitan por espacios geográficamente centrales pero socialmente periféricos de la capital. El eje de análisis es la construcción de la identidad (Hall, 1996) de cuatro personajes a través del recorrido por la ciudad (De Certeau, 2000): una “desconocida” que tras sufrir una amnesia, circula por la misma buscando marcas que le devuelvan su identidad; una prófuga que roba los documentos de otras personas para sobrevivir en la clandestinidad; un adolescente de 13 años, hijo de una madre artista y alcohólica, que intenta escapar de su dura realidad en sus andares por la ciudad; y por último un gasista, cuyo trabajo es cortar el gas a clientes morosos, y que se ve obligado a enfrentarse con su pasado, inscripto en diferentes puntos de la ciudad. A partir de dichos problemas se cuestiona una posible definición unívoca de la identidad alemana en el contexto actual. Berlín se transforma en un escenario donde la pluralidad de voces que conforma esa cosmópolis representa la ruptura y fragmentación de la ciudad, y donde se exponen las profundas diferencias y divisiones de una Alemania reunificada, aun después de veintisiete años de la caída del muro.

Palabras clave: identidad, Berlín, recorridos, periferia

Introducción

En lugares geográficos urbanos se inscriben las memorias de los pueblos y de las culturas desde una visión colectiva y también desde una perspectiva individual. El objeto de análisis del

presente trabajo es la novela *Walpurgistag*¹ (2011) de Annett Gröschner. La autora alemana nació en Magdeburgo y vive desde 1983 en Berlín. Estudió Germanística en la Universidad Humboldt y trabaja desde el año 2000 como docente de Escritura Creativa y Periodismo Cultural. Otras obras de la autora son por ejemplo *Moskauer Eis* publicado en 2002 y su más reciente trabajo *Mit Linie 4 um die Welt (Con la línea 4 por el mundo)* (2012). Por *Walpurgistag* fue reconocida con el premio de literatura Brandenburg Lotto en el año 2012.

En la obra se describen veinticuatro horas en la vida de Berlín, a partir de un collage de historias que transcurren el día previo a la noche de Walpurgis, el 30 de abril. La particularidad de la obra es que, como aclara la autora al final, se basó en historias reales que recopiló a través de una consigna que decía: “¿Qué hiciste el 30 de abril?”. Dicha consigna fue difundida en internet, radios, diarios, con flyers y carteles. La fecha tiene a su vez su particularidad: la de ser el día antes de la noche de Walpurgis, un festejo popular de origen pagano que se asemeja a la noche de brujas. Este fue popularizado en la literatura por Goethe en el *Fausto* (1808) y se sigue festejando en algunos lugares de Alemania, como Berlín. El origen de la tradición pagana remite a la despedida del invierno y consiste en venerar a la santa Walpurgis con fuegos para invocar la fertilidad de la naturaleza. En los tiempos antes de la cristianización el rol de la mujer ya era central en este festejo. Se supone que los pueblos paganos se basaban en una estructura social matriarcal cuyo recuerdo se perdió a través del tiempo. Los nuevos movimientos feministas de los años 1970 retoman el símbolo de la mujer como bruja desestimada por la sociedad y perseguida a raíz de su sabiduría y su vida independiente que no concuerda con las normas sociales dominantes. La mayoría de las figuras presentadas en la novela son justamente mujeres inteligentes, fuertes, que se rebelan de una u otra forma contra las imposiciones sociales y que llevan una vida autosuficiente, no dependen de un hombre y/o de ideales impuestos por la sociedad dominada por hombres.

El libro fue publicado en el año 2011 y todavía no ha sido traducido al español ni se han realizado investigaciones sobre él en nuestro país. Es una novela que en su estructura se asemeja a la obra más conocida de Alfred Döblin (1878-1957), *Berlín Alexanderplatz* (1928), que ofrece una nueva mirada de la capital alemana, ochenta y siete años después de la anterior publicación y con marcas del pasado cercano que se evidencian tanto en los espacios de la ciudad como en los personajes que la recorren. La novela forma parte del corpus del equipo de investigación *Recorridos por la ciudad: la configuración de voces singulares en la metrópoli europea contemporánea* dirigido por la licenciada Micaela van Muylem y radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar de qué manera se encuentra relacionada la representación de la capital alemana en la novela con las figuras que la habitan y que narran sus recorridos por la ciudad. Para dicho análisis retomamos la teoría desarrollada por el investigador francés Michel de Certeau (2000) sobre los “mirones o caminantes” (*Wandersmänner*). A su vez se establece una relación mutua entre, por un lado, la construcción identitaria de los personajes, a partir de la definición de identidad propuesta por el autor Stuart Hall (1996) y por otro de la ciudad, a partir de la experiencia del andar del individuo en la ciudad moderna. La capital alemana es concebida como una construcción que aloja la memoria individual y colectiva y los pasos diarios de quienes la transitan.

El eje de análisis es la construcción de Berlín en relación con la configuración identitaria de solo cuatro de sus personajes a través del recorrido por la ciudad. Los protagonistas de las historias son diversos, marginales, rebeldes y transitan por espacios geográficamente centrales pero socialmente periféricos de la capital: una “desconocida” que tras sufrir una amnesia, circula por la ciudad buscando pistas que le devuelvan su identidad; una prófuga que roba los documentos de otras personas para sobrevivir en la clandestinidad; un adolescente de 13 años,

¹Traducción: El día previo a la noche de Walpurgis.

Todas las citas recopiladas de la obra fueron traducidas por las propias autoras de esta investigación.

hijo de una madre artista y alcohólica, que intenta escapar de su dura realidad en sus andares por la ciudad; y por último un gasista, cuyo trabajo es cortar el gas a clientes morosos, y que se ve obligado a enfrentarse con su pasado, inscripto en diferentes puntos de la ciudad. A partir de dichos problemas se cuestiona una posible definición unívoca de la identidad alemana en el contexto actual. Berlín se transforma en un escenario donde la pluralidad de voces que conforma esa cosmópolis representa la ruptura y fragmentación de la ciudad y donde se exponen las profundas diferencias y divisiones de una Alemania reunificada aun después de veintisiete años de la caída del muro.

Marco teórico

A continuación se definirán las categorías teóricas que se utilizan para el análisis la obra en cuestión.

Para el autor jamaiquino Stuart Hall (1996) la identidad no es un producto terminado, sino un proceso de construcción constante. En la relación con el otro se construye la propia identidad.

Al mismo tiempo Hall describe al individuo como fragmentado, ya que el intercambio entre él y los otros, como así también los cambios que se producen, son permanentes, por lo que la identidad misma se encuentra en constante cambio y transformación (20). Por ello la existencia del otro es indispensable para completar el proceso de construcción identitario:

[L]as identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella [...] y con ello su identidad, solo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (Hall, 1996: 18).

Así el individuo se encuentra, tanto con el medio en el que se desenvuelve como así también con quienes se relaciona, en constante intercambio que va dejando huellas y que lo modifica constantemente. Esta concepción de la identidad es utilizada en este trabajo para analizar los procesos de construcción identitaria que se desarrollan en la obra, a partir de la relación e interacción de los cuatro personajes antes mencionados con otras figuras y a su vez su entorno, es decir, la ciudad de Berlín. Dicho análisis se llevará a cabo en las diferentes historias de los personajes, teniendo en cuenta las vivencias, concepciones y valoraciones que tienen influencia en la construcción de las identidades.

A su vez retomamos la idea de *ciudad-concepto* como propone De Certeau (2000). El autor considera la vida en la ciudad como una fuerza pujante, planeada y, a su vez también controlada, desde “arriba” pero es “[...] ‘abajo’ [...] donde termina la visibilidad, donde viven los practicantes ordinarios de la ciudad” (De Certeau, 2000: 105). A estas personas que recorren la ciudad las denomina *Wandersmänner*, cuya traducción al español sería caminantes u hombres que caminan. Estos caminantes a la vez que recorren, escriben y describen la ciudad, como un texto, que (curiosamente) ellos mismos no pueden leer y rompen con los esquemas y planificaciones de los discursos utópicos urbanísticos (ibidem: 106). Lo característico de su concepto es que los tejidos surgen en forma continua, se cruzan y entrecruzan formando historias múltiples que no tienen autor ni espectador, sino constituyen fragmentos autónomos de acontecimientos y cambios en el tiempo y el espacio (idem). El autor describe a la ciudad como fuerza independiente cuyos *Wandersmänner* la configuran al mismo tiempo que la habitan. Al andar y desplazarse por ella generan también desviaciones (ibidem: 113), por ejemplo toman atajos, lo que tiene como resultado nuevas posibilidades que exceden lo normado, impuesto o planeado. Partiendo de esta teoría investigaremos los personajes de la novela teniendo en cuenta la interrelación de las figuras y sus historias que van escribiendo y creando al andar la imagen de la ciudad Berlín.

Por último, nos servimos del concepto de *literatura menor* de Deleuze y Guattari (1978). Los autores sostienen que el concepto no hace referencia a una literatura en un idioma menor,

sino que es: “[...] la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor” (28). El discurso de las minorías se contraponen, en la literatura, al discurso del poder, es decir, que la minoría toma el lugar de enunciación en el discurso literario, y esa dimensión política del desplazamiento del lugar de enunciación es la que nos interesa para esta investigación, ya que se les otorga espacio a las voces minoritarias para poder expresarse, visibilizarse y reflexionar sobre sí mismas. Al mismo tiempo el punto de vista trasciende el sujeto singular dado que las voces subjetivas de estos personajes marginales se convierten en una voz anónima que traen la periferia al centro del relato, para cuestionar la “unidad alemana”, a través de una Berlín fragmentada cuya configuración está siendo problematizada.

Berlín

La ciudad Berlín, situada en el noreste de Alemania, fue fundada en el año 1237 y desde entonces tuvo un crecimiento constantemente hasta llegar a convertirse en una de las metrópolis europeas de la actualidad. Durante la segunda Guerra Mundial se destruyó la mayor parte de la ciudad, por los bombardeos aéreos. En 1949 y bajo los protectorados de EE. UU. y la Unión Soviética, se fundaron dos nuevos estados alemanes: al oeste la República Federal Alemana (RFA) y al este la República Democrática Alemana (RDA). Berlín quedó geográficamente en territorio de la entonces RDA y se la dividió en Berlín del oeste (Westberlín) y Berlín del este (Ostberlín). Se convirtió en lugar propicio para fugarse de este al oeste, ya que el resto del límite entre las dos Alemanias era muy vigilado. Por eso las autoridades de la RDA decidieron construir en 1961 el Muro de Berlín, que dividió la ciudad por veintiocho años y se convirtió en símbolo de la división alemana. Este cayó el 9 de noviembre de 1989, suceso que dio comienzo a los procesos de reunificación para la conformación de un solo estado alemán.

Las historias de Gröschner se desenvuelven en Berlín pero no solo en la plaza central Alexanderplatz, sino también en otros barrios histórico-emblemáticos como Neukölln, Schöneberg, Kreuzberg, que si bien se encuentran en una zona céntrica de la ciudad son espacios periféricos de la misma, en los que se reconoce aún la ya mencionada división, ya sea en la infraestructura, por ejemplo en las construcciones o las calles, como así también en las percepciones, valoraciones y pensamientos de las figuras de la novela. Podemos observar que en la obra no hay una construcción individual de la ciudad a través de los recorridos, sino más bien se percibe una construcción colectiva de Berlín a partir de los pasos particulares de cada personaje por los diferentes espacios. El tejido de esas múltiples historias individuales (ficticias pero representativas) que se entrelazan, se convierte en un tramado complejo y heterogéneo que dan cuenta de la configuración de una ciudad que lejos está de tener una identidad homogénea y homogeneizante.

Wandersmännerde Berlín

Annja

Annja Kobe tiene aproximadamente treinta y cinco años y vive desde hace siete en un búnker de bajo de una fábrica, en un barrio que se encuentra en lo que en su momento fuera Berlín del este. Su padre está desde hace diez años y cinco meses en un congelador. Ella escapa de la policía, porque cree que será culpada del asesinato de su padre, quien en realidad se congeló a sí mismo y solo fue descubierto por su hija. A partir de ese momento se vio obligada a vivir sumida en la clandestinidad. Ese día tiene dos tareas muy importantes: por un lado debe abandonar lo que fuera por más de siete años su hogar porque el edificio va a ser derrumbado y por otro encontrar un nuevo documento de identidad, ya que la identidad con la que se maneja para evitar ser descubierta varía según los documentos que va robando, y el que tiene actualmente ya no tiene más vigencia.

La primera identidad falsa que conocemos es la de Danielle Schneider: “[...] mi documento a nombre de Danielle Schneider venció la semana pasada así que necesito urgente nuevos papeles”² (Gröschner, 2010: 50). Por más que quisiera manejarse con su antigua identidad, solo tiene los papeles de la RDA, los cuales no le serían útiles en la Alemania reunificada. Por su desconfianza en la justicia nunca realizó el trámite, lo que la convierte en una indocumentada, en una ilegal. Al no tener papeles carece a su vez de identidad, al menos legalmente, otro motivo por el cual Annja roba documentos y adopta nuevas identidades para poder moverse por la ciudad sin levantar ninguna sospecha. Se amolda a la nueva persona, por ejemplo, se tiñe el pelo, usa lentes de contacto, hace todo lo que sea necesario para adaptarse: “A lo largo de los años me fui acostumbrando a adaptar mi pelo a la foto-carnet de los documentos robados [...]”³ (ibídem: 59). Por otro lado, se acostumbra y se encariña de la identidad: “De todos modos el documento ya venció. Pero de alguna forma llegó a ganarse un lugar en mi corazón”⁴ (ibídem: 61). Esta particularidad del personaje demuestra que, para la autora, la identidad no es algo fijo y estable que determina a una persona, sino que es un proceso de construcción. El personaje no deja de ser Annja Kobe para su grupo más cercano, que también se encuentra en una situación similar a la de ella, con los que comparte la experiencia de vivir en el *Untergrund*⁵. Ninguno de ellos tiene una identidad fija, estable, esencial: “En estos últimos años todos hemos confundido nuestras identidades”⁶ (ibídem: 52). Forman parte de un subgrupo social denominado por la misma Annja como los “ilegales”. El ilegal para sobrevivir tiene que evitar traspasar los límites y seguir siempre las normas. Así mismo debe atenerse a las leyes y tener absoluto cuidado para evitar ser atrapado por la policía, lo que implicaría problemas graves con la ley. Annja menciona lo que puede denominarse como normas de supervivencia para poder sobrevivir en la sociedad pero al margen de la misma:

El ilegal tiene que evitar cualquier tipo de traspaso de límites. Me refiero a: no llamar la atención bajo ninguna circunstancia y nunca pasar el semáforo en rojo [...] Siempre tengo luz en mi bicicleta, no la manejo nunca fuera de la bici-senda y nunca pero nunca ando en metro sin boleto”⁷ (ibídem: 59).

Su apariencia es normal, no llama la atención, solo sus ojos son un problema, ya que a través de ellos hay gente que la puede reconocer, como se suele decir los ojos son la puerta del alma: “[...] mis ojos son mi talón de Aquiles... a veces hay gente que todavía me reconoce por mis ojos”⁸ (ibídem: 61). Tiene que dejar el búnker, mudarse, trasladarse por la ciudad, a escondidas, a un horario en el que no levante sospecha. En el desplazamiento por Berlín se cruza con otros personajes, los cuales para nosotros los lectores tienen un nombre, apellido y de los cuales conocemos sus historias, mientras que para ella son individuos desconocidos. A su vez desconoce que ella tiene, inconscientemente, influencia en la vida de los otros personajes y viceversa, ya que en el recorrido por la ciudad se van entramando y entrecruzando las diferentes historias, por ejemplo, cuando Paul descubre al padre de Annja en el congelador.

² “[...] mein Ausweis auf den Namen Danielle Schneider [ist] vergangene Woche abgelaufen und ich [brauche] dringend neue Papiere.”

³ “Ich habe mir ’ber die Jahre hinweg angewöhnt, die frisuren nach den Passbildern der geklauten Ausweise auszuwählen [...]”

⁴ “Der Pass ist sowieso abgelaufen. Aber irgendwie ist sie mir ans Herz gewachsen.”

⁵ Traducción: subsuelo, clandestinidad, fondo.

⁶ “Wir haben hier im Laufe der letzten Jahre alle unsere Identitäten durcheinandergebracht.”

⁷ “Der Illegale muss jegliche Grenzübertretung vermeiden. Meint: unter keinen Umständen auffallen und nie bei Rot über die Straße gehen [...] Ich habe immer Licht am Fahrrad, ich fahre nie auf dem Fußweg und nie und niemals ohne Fahrschein U-Bahn.”

⁸ “Denn die Augen sind meine Achillesferse – an den Augen erkennen mich manchmal noch Leute”

La desconocida

La desconocida es encontrada la madrugada del 30 de abril por Alex, un vagabundo sin hogar que forma parte del grupo cercano de Annja (los ilegales). En una situación muy confusa, ve cómo dos hombres traen a una persona inconsciente y la dejan escondida entre unos arbustos. Al parecer solo está inconsciente. Calcula que tiene cerca de cuarenta años y la única información que tiene además de su apariencia, es que habla perfecto alemán, con un poco de acento berlinés, ya que, tras sufrir una amnesia, ella no puede siquiera recordar su nombre. Alex quiere ayudarla a recordar quién es, por lo que recorren juntos la ciudad en busca de pistas que la ayuden, es decir, busca significados culturales escondidos en la trama tejida en la ciudad o personas que la reconozcan y así poder recuperar su identidad.

Al no tener memoria no tiene identidad y los nombres que tiene a lo largo del relato los recibe de otros personajes, de los cuales además recolecta informaciones que le ayudan a reconstruir quién es. Esa identidad cambiante, inconstante que varía rápidamente y se modifica se puede reconocer en los títulos de cada capítulo. Si una persona que no leyó la obra completa lee solo los títulos, va a suponer que se trata de dos personajes diferentes: Por un lado comienza siendo “la desconocida”: “Hora: 9:55 La desconocida practica escribir en el camino que hace desde Lichtenberg a Alex”⁹ (ibídem: 8); después pasa a llamarse Helga, que es el nombre que le da Annja: “Hora: 23:03 Helga recibe, en el parque *Mauerpark*, su nombre de Viola y su apellido de Holsch”¹⁰ (ibídem: 11); al último recupera su “verdadera identidad” vuelve a llamarse Ilona Kaufmann, nombres e informaciones que recupera de las memorias que otros personajes tienen de ella: “Vos sos la mesera de la calle Grüntaler [...] Te llamas Ilona [...] trabajas ahí atrás de la barra”¹¹ (ibídem: 407). Allí se reconoce la importancia que tienen los cruces con otros personajes que inciden en la vida de otras figuras que habitan la Berlín de Gröschner, y se reconoce la compleja red de relaciones de las historias que se van escribiendo a través de la ciudad y que dan cuenta su configuración fragmentaria, que surge de pequeños fragmentos de vida de los caminantes que recorren sus calles día a día.

A su vez recuerda que, cuando fue encontrada, no tenía ningún documento que la identificara. La importancia de los papeles a la hora de hablar de identidad es algo que se repite en varios de los personajes de la obra, que cuestionan la importancia de los mismos y que remarcan que no tenerlos implica el tener que desplazarse por la ciudad, ya sea en parte voluntariamente para (re)encontrarse como en este caso u obligadamente como en el caso de Annja para no ser encontrada por la policía.

Micha Trepte

No todos los personajes de la novela viven su proceso de construcción identitaria tan consciente o en parte obligado, como los presentados anteriormente. El lector también acompaña algunas otras figuras durante su rutina que lo viven como un día más y con las historias personales que se dibujan y visibilizan. Esas figuras no viven ni reflexionan conscientemente sobre quiénes son ni exteriorizan su búsqueda de manera explícita o consciente.

Micha Trepte pertenece a la clase media, está casado con otra figura de la novela – Heike – y tienen juntos una hija llamada Clara, cuyo mejor amigo es Paul Bülow. La primera aparición de Micha en el relato es en un bar gay, de noche, donde le cuenta su amigo Hosch intimidades de sus relaciones extramatrimoniales con mujeres desconocidas, aunque asegura que “no

⁹ “9.55 Uhr Die Unbekannte übt auf dem Weg von Lichtenberg zum Alex schreiben”

¹⁰ “23.03 Uhr Helga bekommt im Mauerpark von Hosch ihren Vor- und von Viola Karstädt ihren Nachnamen zurück“

¹¹ “Du bist doch die Wirtin aus der Grüntaler Straße [...] Du heißt Ilona [...] Du arbeitest da hinter dem Tresen.”

quier[e] perder su familia. Para [él] la familia no se (puede) tocar. Lo del sexo es un asunto aparte que debería pasar lo más lejos posible de la familia”¹² (ibídem: 64).

Antes, solía desempeñarse como profesor de educación física pero ahora trabaja como gasista. Durante el día, el lector lo acompaña a recorrer la ciudad mientras realiza su trabajo, que implica cortarles el gas a clientes morosos. Se ve obligado a realizar el recorrido a pie, ya que al iniciar su día laboral se encuentra con que su bicicleta ha sido robada. El lector, que conoce las historias de todos los personajes, sabe que es otra figura de la novela quien se la ha robado, lo que da cuenta nuevamente de la influencia mutua e inconsciente de las figuras en la vida de los otros. A lo largo de su jornada laboral visita a distintos clientes de su empresa, recorre diferentes lugares de la ciudad y se ve obligado a enfrentarse con su pasado que encuentra inscripto en diferentes puntos, y en encuentros en y con la ciudad. Con sus andares recorre diferentes barrios de la ciudad de oeste a este y pasa, por ejemplo, por una escuela de manejo, una mezquita o un consultorio de asesoramiento espiritual. Cada lugar despierta en Micha reflexiones y nos revela informaciones sobre acontecimientos de su pasado, sobre su niñez y sus padres. En el consultorio terapéutico es obligado a participar en una constelación familiar ajena en la que espera no tener que develar los fantasmas de su pasado pensando que “[...] jamás le diría a personas extrañas ni una sola palabra sobre el matrimonio de sus padres que ha sido todo menos feliz”¹³ (ibídem: 228). Si bien manifiesta no creer en ese tipo de terapias de sanación, el estar envuelto en un conflicto familiar ajeno, pone a Micha en una situación incómoda de la que escapa casi corriendo “¿De qué huía ese? ¿Qué tramaba?”¹⁴ (ibídem: 222), para luego encontrarse con un íntimo recuerdo de su niñez que se desata gracias a la tensa situación por la que acababa de pasar y por el recuerdo que le trajo un lugar determinado de la ciudad: el cruce Ku’dammeck:

Con asombro había estado parado en la plaza mirando por minutos el lugar donde había desaparecido el tranvía [...]. Era justamente aquí, en ese cruce, donde él, un nenito de seis años, estaba solo y esperaba que su madre cumpliera su promesa de volver en una hora. Pero la madre no volvía y el reloj en el púlpito de tránsito avanzaba sin compasión hasta que oscureció y el agente de tránsito finalizó su turno [...]¹⁵ (ibídem: 225).

En paralelo con su realidad actual vemos que los problemas a nivel de vínculos familiares también se reflejan en su propia familia, que es más bien funcional, ya que Micha engaña sin escrúpulo a su mujer (y ella a él) y tampoco se preocupa cuando su hija de 12 años no vuelve a casa en la noche, mientras que en la ciudad se vive un clima alborotado.

Si bien Micha no evalúa ni reflexiona sobre el porqué o sobre las consecuencias de sus vivencias, los lectores nos enteramos de recuerdos familiares poco felices que recupera a lo largo del recorrido por la ciudad y que nos permiten tener una visión amplia aunque fragmentaria de la figura de Micha. Su identidad se va construyendo (para el lector) a lo largo del día que transcurre, a partir de los encuentros con otras personas y con diferentes puntos clave de la ciudad de Berlín.

¹² “[A]ber ich will meine Familie nicht verlieren. Für mich darf die nicht angetastet werden. Das mit dem Sex ist eine ganz andere Kiste, der muss so weit weg von der Familie wie möglich stattfinden.“

¹³ “Und wenn jemand die Leichen im Keller verschweige, unterbrach Micha Treppe ihren Redefluss und dachte daran, das sei niemals fremden Leuten nur ein Sterbenswort über die Ehe seiner Eltern erzählen würde, die alles andere als glücklich gewesen war.“

¹⁴ “Wovor rennt der weg? Was führt der im Schilde?“

¹⁵ „Mit Erstaunen hatte er damals auf dem Marktplatz gestanden und minutenlang der Straßenbahn hinterhergestarrt, [...]. Es war genau hier an der Kreuzung, wo er, ein kleiner Junge von sechs Jahren, alleine stand und hoffte, seine Mutter werde das Versprechen einlösen und in einer Stunde wiederkommen. Aber die Mutter kam nicht wieder, und die Uhr an der Verkehrskanzel lief unerbittlich weiter und weiter, bis es dunkel wurde und der Polizist seinen Dienst beendete [...].“

Paul Bülow

El adolescente Paul Bülow de 13 años se suma al puñado de figuras peculiares que relatan su recorrido por la ciudad. Es hijo de una madre soltera que se desempeña como artista plástica, aunque sin éxito, y que padece un grave alcoholismo. Esto afecta fuertemente la relación entre ambos y sobre todo tiene gran influencia en la vida de Paul. Más allá de las carencias materiales-financieras de la vida bohémica, la situación da cuenta de que la madre de Paul ya ha perdido el control de su vida, por lo que es él quien muchas veces debe asumir la responsabilidad sobre sí mismo pero a su vez también sobre su madre: ya sea desde tomar decisiones sobre la escuela, encargarse de todas sus comidas, llevar su madre borracha a la cama, hasta limpiar su vómito en el baño e incluso comprar o robar alcohol para ella. Por diversas situaciones, explícito-sexuales o hasta violentas, relacionadas con la adicción de su madre, el joven adolescente se preocupa muchas veces por la integridad física de ella y teme por su futuro al ver indigentes alcohólicos en una estación de tren. Debido a su complicada realidad: “envidia a las figuras [de los dibujitos de televisión] que siempre encuentran una solución en salir volando o volviéndose invisible”¹⁶ (ibídem: 149). El joven quisiera ayudar y solucionar los problemas de su madre pero se da cuenta de la imposibilidad de su deseo, ya que su madre aparentemente no es consciente de la situación trágica y el sufrimiento de su hijo.

No puede siquiera compartir con su madre sus preocupaciones en torno a su propia vida, ya que no ofrece consejos útiles o ayuda alguna. En el colegio, Paul es amenazado y maltratado por un grupo de compañeros por ser diferente y la víctima ideal (porque no se defiende), lo que le genera mucho temor y aún más sufrimiento. De allí surge su anhelo por volverse “invisible”. Su amiga Clara, la hija de Micha, es su único apoyo en esas situaciones difíciles de su vida y él sabe que puede contar con ella, si bien no le presenta soluciones mágicas, pero el compartir con ella hacen más llevadera su soledad.

Ese día opta por faltar al colegio y recorrer Berlín en su patineta en un intento de escapar de su dura realidad en sus andares por la ciudad. “[Su] madre nunca se entera de sus expediciones porque siempre encuentra el camino a casa, ya que conoce algunos trucos”¹⁷ (ibídem: 155). Conocemos la historia de un adolescente que a pesar de su dura realidad disfruta de las pequeñas cosas de la vida y tiene sueños por cumplir. Su primera parada es la estación de tren *Ostbahnhof* donde, escapándose de un guardia de seguridad, se sube a un tren de alta velocidad *ICE* para cumplir uno de sus sueños. Allí reconoce todos los detalles de su modelo en miniatura: “Desde tiempo, su sueño más grande es ir una vez en ICE, incluso lo pidió para su anteuúltimo cumpleaños pero siempre cuando tocaba el tema, su madre negaba con la cabeza. No había dinero”¹⁸ (ibídem: 191).

El día de Paul transcurre en diferentes lugares, desde su viaje ‘forzado’ de ida y vuelta en tren, aventuras en diferentes barrios que van dibujando el mapa de Berlín y de la línea de tren suburbano *Ringbahn*, hasta descubrir el padre congelado de Annja en el congelador de un edificio. De todas sus aventuras va recolectando pequeños recuerdos:

Paul guarda el papel de helado en el bolsillo del pantalón junto a los demás objetos encontrados en el día, el autito de juguete que estaba tirado en el andén de [la ciudad] Wolfsburg, una figura de Lego (un pirata con anteojeras) del compartimiento para niños del ICE, una canica que sacó de la cuneta en

¹⁶“Paul beneidet die Figuren, die immer eine Lösung durch Wegfliegen oder Unsichtbarmachen finden“

¹⁷ “Seine Mutter bekommt von seinen Streifzügen nie etwas mit, denn er findet immer nach Hause zurück, weil er die Tricks kennt.“

¹⁸ “Es ist seit Langem sein größter Traum, einmal mit einem ICE zu fahren, er hat es sich sogar zu seinem vorletzten Geburtstag gewünscht, aber immer wenn er das Thema ansprach, hat seine Mutter den Kopf geschüttelt. Kein Geld.“

Neukölln y un botón de nácar del contenedor de ropa para donar de la Cruz Roja que había quedado en el suelo después de que el niño había salido del contenedor¹⁹ (ibidem: 352).

Paul encuentra la manera de amoldarse a la condición de vida que le tocó y de la cual, siendo menor de edad, no puede escapar. Sus andares por la ciudad son una forma de olvidarse por un rato del miedo, del sufrimiento y del dolor. Su identidad en proceso de construcción se va dibujando en sus pensamientos y en su comportamiento en las aventuras urbanas que vive, dejando huellas en la ciudad y en las personas que se cruza.

Conclusión

Podemos observar que tanto Micha como la “desconocida” recorren la ciudad ya sea como parte de su rutina laboral o tratando de encontrar los significados culturales, escondidos en la trama tejida en la ciudad, que le permita recordar quién es, dando cuenta de la relación que existe entre el territorio, espacios urbanos, recorrido e identidad. En cambio, Paul recorre el espacio urbano en busca de vivencias otras, tratando de escapar y olvidar por un tiempo su identidad marginal impuesta por su condición familiar y la estigmatización social-escolar. La última figura analizada, Annja, pone en duda el concepto de identidad, al cambiar su nombre y aspecto cada vez que roba una nueva identificación; para sobrevivir es más importante el documento, el papel, y no quién es ella realmente. Poseer un documento significa tener derecho a un lugar en el espacio, en la ciudad, no tenerlo obliga a andar y desplazarse por ella. La construcción y el cambio identitario es consciente y lo hace para permanecer allí aunque sea en la clandestinidad. Las figuras permiten reflexionar acerca de este proceso y cuestionar categorías de identidad estratificadas y normalizadas. Los encuentros o cruces entre personajes dan cuenta de la interdependencia de roles y acontecimientos que nos limitan y a la vez nos potencian en nuestro desarrollo continuo.

A su vez los personajes son las voces marginales de la ciudad que habitan, pero que forman parte de la misma, que la recorren, que la transitan, que la escriben. Esas voces minoritarias de personajes que se encuentran al margen de la sociedad de Berlín son los personajes centrales de la historia, se les da espacio en el relato para reflexionar sobre las dificultades y las peripecias por las que pasan cada día para poder sobrevivir a en las sombras o en la clandestinidad - el *Untergrund* - de la gran ciudad.

Referencias bibliográficas

- De Certeau, M. (2000). Andares de la ciudad. En *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer* (pp. 103-122). México DF: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). ¿Qué es una literatura menor? En *Kafka. Por una literatura menor* (pp. 28-44) México: Biblioteca Era.
- Gröschner, A. (2011). *Walpurgistag*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall, y P. du Gay, (comp.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 12-40). Buenos Aires: Amorrortu.

¹⁹ “Paul schiebt das Eispapier in die Hosentasche zu den anderen gefundenen Gegenständen des Tages, einem Matchboxautorad, das in Wolfsburg auf dem Bahnsteig lag, einer Legofigur (Seeräuber mit Augenklappe) aus dem Kinderabteil des ICEs, einer Murmel, die er in Neukölln aus dem Rinnstein geklaubt hat, und einem Perlmutterknopf vom Klamottencontainer des DRK, der liegen geblieben war, nachdem das Kind den Container verlassen hatte.“

DISPOSITIVOS HETEROLINGÜES Y CONSTRUCCIÓN DE LITERATURAS URBANAS: BRUSELAS

Cortegoso Vissio, Nicolás
CIFAL, Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
nicolascortegoso@hotmail.com

Resumen

La producción de obras literarias en una lengua determinada y su posterior traducción a otras, es una práctica que junto al diccionario, las gramáticas, las reformas ortográficas, la escolarización general y la academia, contribuye a la lógica de la institucionalización normativa de una lengua y sus pretendidas fronteras demarcatorias.

Las producción literaria colaboró no sólo en el proceso de creación de las lenguas nacionales, sino también en la difusión/establecimiento/imposición del nuevo estándar.

Sin embargo, un texto literario es raramente homogéneo desde el punto de vista de la lengua: éste está siempre atravesado por elementos heterogéneos. La novela moderna se caracteriza por incorporar diferentes voces y elementos dialógicos en su interior. Estas voces expresan diferentes puntos de vista y registros lingüísticos que contrarrestan el monologismo de las fuerzas centripedas de la sociedad.

Los textos heterolingües (Grutman, 1994) no sólo incorporan múltiples voces en su construcción, sino que lo hacen empleando explícitamente más de una lengua. Un texto heterolingüe presenta una lengua como extranjera de modo tal que desnaturaliza los discursos que descansan sobre una lógica de homogeneidad y de exclusión, ya sea en cuanto al origen, la pureza, la pertenencia, etc. El heterolingüismo colabora en resistir la tentación de homogeneizar las comunidades lingüísticas, poniendo de manifiesto la heterogeneidad constitutiva de las lenguas, cuestionando la esencialización identitaria de éstas y desnaturalizando sus fronteras.

En el presente trabajo abordaremos el análisis de la novela *Slagschaduw* de David van Reybrouck para analizar y ejemplificar a partir de los recursos que el autor emplea en la obra, el carácter construido de la lengua y las diferencias al interior de la misma. Con ese fin emplearemos la clasificación de los dispositivos heterolingües que hace Miriam Suchet (2014).

Slagschaduw tiene por escenario Bruselas, la capital belga oficialmente bilingüe (francés, neerlandés), multicultural y sede de las instituciones europeas. En la composición de su novela, Van Reybrouck emplea activamente el neerlandés, francés e inglés con carácter dialógico, para describir los entrecruzamientos que se producen cotidianamente en la gran ciudad.

Palabras clave: Nación, identidad, lengua, literatura, heterolingüismo

Introducción

David van Reybrouck nació en Brujas el 11 de septiembre de 1971. Es un científico, historiador de la cultura, arqueólogo y escritor belga. Escribe ficción histórica, no-ficción, novelas, poesía, teatro y textos académicos en neerlandés e inglés. Recibió varios premios de literatura neerlandesa. Su novela histórica *Congo* le valió tanto el premio AKO de literatura y como el Libris de historia.

Slagschaduw, publicada en 2007, es su primera novela. Allí, van Reybrouck aborda como temática la pérdida, el olvido y la futilidad de la vida. La novela está escrita en neerlandés

estándar, una de las tres lenguas oficiales del país, pero incorpora el francés y el inglés en los diálogos y algunas reflexiones que el protagonista hace sobre sendas lenguas.

El personaje principal, Rik, es un periodista *freelance* que trabaja para el suplemento de un periódico. Rik está afectado por dos pérdidas: la muerte en un accidente de su amigo Lode, fotógrafo y compañero de reportajes, y la ruptura reciente con su novia Claire, bailarina. Después de la muerte de Lode, Rik comienza con un taller de escultura como terapia y es allí donde conoce a Claire, que posa como modelo para la clase.

Por otro lado, el suplemento para el cual trabaja en el diario, está pasando por una serie de transformaciones propiciadas por Nancy, la nueva y joven directora. Según Rik, Nancy se interesa solo por notas “comerciales”. De todos modos, Rik continúa con la investigación que lo obsesiona: develar la historia detrás de la mujer desconocida que sirvió de modelo para que el escultor Égide Rombaux realizara la escultura de la heroína y mártir (también olvidada) de la resistencia belga durante la Primera Guerra Mundial, Gabrielle Petit (1893-1916), emplazada en la plaza San Juan de Bruselas. Las pistas lo conducen hasta Michelle, la anciana viuda del cardiólogo que alguna vez tuvo entre sus pacientes a la desconocida mujer. La investigación no prospera, pero la amistad con Michelle ayuda a Rik a recuperar el control de su vida.

La novela también narra el encuentro entre Rik y Shirley, una inglesa de origen ugandés que trabaja en una ONG en Londres y que viajó a Bruselas por un congreso. Rik encuentra a Shirley cuando ella está perdida por las calles de Bruselas. Él la ayuda a orientarse en la ciudad, la invita a tomar algo y terminan la noche juntos. A diferencia de la relación Claire, el encuentro con Shirley es espurio: “No había una mentira entre nosotros. De hecho no había nada. En eso estábamos al menos de acuerdo. Una noche cualquiera en Bruselas, nada más.” (van Reybrouck: 2007:53).¹

La novela tiene como escenario la ciudad de Bruselas, una capital cosmopolita, asiento de instituciones europeas y oficialmente bilingüe. *Slagschaduw* expone esta característica, incluyendo el francés y el inglés en los diálogos. Rik habla en neerlandés, francés o inglés según quien sea su interlocutor, Por ejemplo:

- Oh, interesting. What sort of statue? (Shirley)
- It shows Gabrielle Petit. Está a unos cien metros de acá. She was a First World War heroine, pero ha sido completamente olvidada, incluso en Bélgica. (Rik)
- Really? (Shirley)
- Si, she was a spy, but she got shot. By the Germans. Tenía apenas veintitrés años (Rik) (van Reybrouck: 2007:30).²

Shirley no habla francés ni neerlandés, por eso Rik habla con ella en inglés. Van Reybrouck introduce el diálogo en inglés para indicar que éste es el código usado, pero intercala luego partes en neerlandés, sin que ello signifique un cambio en el código. El autor hace lo mismo con los diálogos en francés:

- Non, non, lo digo muy en serio. Volví anteayer a hacerlo por primera vez (Michelle)
- ¿Cómo? (Rik)
- Oui, comme ça (Michelle)
- ¿Y? ¿cómo va? (Rik)
- No sé. Peu m'importe, me entretiene (Michelle)
- ¿Y qué estás pintando? (Rik)
- Toi. (Michelle)

¹ Incluimos en notas al pie los textos originales que consignamos en traducción propia. *Er stond niet langer een leugen tussen ons in. Er was inderdaad niets. Daar waren we het tenminste over eens. Een naamloze nacht in Brussel, niets meer.*

² Traducimos al castellano sólo las partes en neerlandés. No traducimos las partes que en el original están en francés o en inglés. *'Oh, interesting. What sort of statue?' / 'It shows Gabrielle Petit. Het staat hier een para honderd meter verder. She was a First World War heroine, maar ze is volledig vergeten un, zelf in België.'* / *'Really?' / 'Ja, she was a spy, but she got shot. By the Germans. Ze was pas drieëntwintig.'* / *'Really?' 'Ja, she was a spy, but she got shot. By the Germans. Ze was pas drieëntwintig.'*

- Quoi? (Rik)
- Oui, toi. (Michelle)
- Comment ça, moi? (Rik)
- Bin, oui, c'est toi. (Michelle)
- M'enfin. (Rik)
- ¿Le incomoda? (Michelle)
- mmm, en realidad no, pero... (Rik)
- ¿Qué? (Michelle)
- Es una idea un poco extraña (Rik)
- ¿Que lo pinte? (Michelle) (van Reybrouck, 2007:186)³

Aunque Rik y Michelle conversan en francés, el autor incluye partes en neerlandés dentro de las líneas de diálogo de Michelle. Otras veces, van Reybroek establece un contrapunto entre el neerlandés de Rik y la lengua de su interlocutor, aún cuando sabemos que el diálogo ocurre totalmente la lengua de este último:

- Tenés manos tristes-, dije. (Rik)
- Mais non!-, se rió Claire. (Claire)
- ¡Pero sí! Mirá, cómo están de luto-. (Rik) (van Reybrouck, 2007:73)⁴

Podemos observar en los ejemplos anteriores que el autor no recurre de modo consistente a la lengua para caracterizar las voces de los personajes. No obstante, la referencia al idioma y a la forma de hablar de los personajes es un factor descriptivo importante en esta novela. *Slagschaduw* abunda en referencias al lenguaje y sus usos, por ejemplo: “Mientras esperaba al jefe de redacción, pasó el encargado belga de negocios de Rijsel, un aristócrata con un moño que apenas hablaba neerlandés [...]” (van Reybrouck, 2007:138).⁵ Nuestro propósito es revisar de qué manera van Reybrouck expone en *Slagschaduw* la relación entre el neerlandés y el francés que atraviesa Bruselas, a partir del concepto de *dispositivos heterolingües* (Suchet, 2014).

Lengua, identidad, Nación y literatura

Suchet afirma que estamos prisioneros de concepciones desactualizadas de la lengua que constituyen un obstáculo a la hora de pensar las realidades contemporáneas (Suchet, 2014:15). Tendemos a representarnos las lenguas como entidades estables, relativamente homogéneas que están en oposición unas con otras. Sin embargo, como remarca Suchet, la categoría “lengua” no es tanto una categoría de lo real, sino una idea reguladora. Siguiendo a Bajtín, la autora afirma que la lengua es siempre el resultado contingente de la acción de fuerzas opuestas: por una parte, los procesos históricos de unificación y centralización lingüística y, por otra, las fuerzas centrípetas del lenguaje (Suchet, 2014:18). Este principio regulador supone que hay una forma correcta de hablar que corresponde a aquella que se ajusta a la norma. “La institucionalización o la gramaticalización de las lenguas descansa a la vez sobre las lógicas políticas y económicas (la circulación del objeto libro y las legislaciones lingüísticas), sobre las instituciones normativas (el diccionario, la academia, la escuela) y en una práctica que no cesa de *ménager des battements* que desolidarizan 'la lengua' de si misma: la literatura” (Suchet, 2014:72, las cursivas son propias).

³ 'Non, non, ik ben bloedserieus. Ik ben eergisteren voor het eerst weer begonnen.' / 'Zomaar? / 'Oui, comme ça.' / 'En? Gaat het?' / 'Geen idee. Peu m'importe, ik amuseer me wel.' / 'En wat schilder je?' / 'Toi.' / 'Quoi?' / 'Oui, toi.' / 'M'enfin.' / 'Geneert u dat?' / 'Bof, niet echt, hoewel...' / 'Wat?' / 't Is een vreemd idee.' / 'Dat ik u schilder?'

⁴ Nuevamente, traducimos al castellano solo las partes en neerlandés. 'Je hebt treurige handen', zei ik. 'Mais non!' lachte Claire. 'Maar ja! Zie toch hoe ze in de rouw zijn.'

⁵ 'Terwijl ik op de hoofdredacteur wachtte, kwam de Belgische zaakgelastigde uit Rijsel langs, een aristocratische heer met een strikje die nauwelijks een woord Nederlands sprak [...] .

La literatura ocupa un lugar especial entre los otros discursos que se tienen en y sobre “la lengua”, siendo uno de los principales operadores de su institucionalización (Suchet: 2014:72). Consideremos, por ejemplo, que para escribir *La divina Comedia*, Dante Aligheri optó por el dialecto toscano, que luego sirvió de base para el desarrollo del italiano estándar. Shakespeare dotó al inglés de numerosos giros idiomáticos y expresiones mientras que Cervantes hizo lo propio con el castellano. Luego que la imprenta hiciera posible la reproducción mecánica de las obras literarias, su material lingüístico ha sido objeto de una progresiva uniformización (Grutman, 1996). Como resultado, los libros son menos un “producto” de “la lengua”, que esta de los libros.

La concepción de lengua como entidad homogénea, es producto de la configuración de los estados modernos y los esfuerzos de los escritores dados a la tarea de crear una literatura nacional (Grutman, 1996). La fórmula habitual requiere un autor, un texto y una lengua tutelar.

Según Naoki Sakai, el discurso monolingüe extrae su legitimidad de la visión del mundo moderno internacional como una yuxtaposición de Estados-soberanos y el reconocimiento mutuo de los Estados-nación (citado por Suchet, 2014:26). Las naciones y sus literaturas se han construido a sí mismas en una relación simbiótica: las naciones son en sí mismas narraciones, cuyo surgimiento depende tanto del poder de narrar como de impedir la emergencia de otras narrativas (Said, 1994:xii). Estas narrativas establecen un concepto de identidad, el cual opera estableciendo una diferencia relativa entre un nosotros y un ellos, exagerando tanto las diferencias al exterior, como las similitudes al interior.

Bélgica, fronteras, comunidades lingüísticas y traducción

Los intentos de hacer corresponder lenguas, territorios y fronteras ha llevado a Bélgica a crear una intrincada estructura política con el propósito de articularlos. Bélgica tiene un gobierno y un parlamento central que atiende cuestiones relativas a la seguridad nacional, seguridad social, defensa, relaciones diplomáticas, etc. Hacia el interior, el país se compone de tres regiones delimitadas territorialmente: la región de Valonia al sur, Flandes al norte y la región de Bruselas, es decir, la ciudad capital que es un enclave dentro de la región de Flandes. Las regiones tienen autonomía para decidir cuestiones relativas a políticas de empleo, obra pública, energía, transporte, ambiente, vivienda, etc. A su vez, el país distingue tres comunidades al interior de sus fronteras, cada una con su propio gobierno y parlamento, basándose en un criterio lingüístico: la comunidad flamenca (neerlandés), la valona (francés) y la alemana (alemán). Como ya mencionamos, en *Slagschaduw* la asociación de los personajes con el idioma que hablan es frecuente: “Sólo sabía que era francófona” (van Reybrouck, 2007:77).⁶ Cada comunidad lingüística tiene autonomía para decidir asuntos relativos a políticas lingüísticas, educación, cultura y medios masivos. Van Reybrouck recrea estos límites en *Slagschaduw* y los asocia a una sensación de extrañamiento: “Cuando él está con ella, tiene la impresión de que está en el extranjero, lejos de sí mismo y sus recuerdos” (van Reybrouck, 2007:86).⁷ “Pensé: ¿dónde estoy? De pronto lo supe: soy un antropólogo a quien se le recibió temporalmente en una familia belga-luxemburguesa. El trabajo de campo vale al mismo tiempo como iniciación y extrañamiento” (van Reybrouck, 2007:94).⁸

Regiones y comunidades se solapan: Valonia es casi en su totalidad francófona a excepción de la presencia de la comunidad germanoparlante al oeste. La región de Bruselas es

⁶ *Ik wist alleen dat ze Franstalig was.*

⁷ *Als hij bij haar is, heeft hij het gevoel in het buitenland te zijn, ver van zichzelf en zijn herinneringen.* Aquí Van Reybrouck se refiere a la relación de Rik con Claire.

⁸ *Ik dacht: waar ben ik? Ik wist: ik ben een antropoloog die tijdelijk werd toegelaten in een Belgisch-Luxemburgs gezin. Het veldwerk zorgt voor inwijding en vervreemding tegelijk.* Rik cuando visita a los parientes de Claire que viven en Luxemburgo.

oficialmente bilingüe, razón por la cual tanto la comunidad flamenca como la valona tienen injerencia allí. Por su parte, la región de Flandes es monolingüe en tanto neerlandés es allí la única lengua oficial. Hay además unas 27 municipalidades en las fronteras entre las comunidades lingüísticas que ofrecen servicios en otra lengua (neerlandés, francés o alemán, según el caso).

Sin embargo, aún cuando consideremos las lenguas como entidades homogéneas y sus fronteras como naturales, la uniformidad lingüística al interior de las comunidades es ficticia, ya que, tanto en Flandes como en Valonia, existen múltiples dialectos. Las comunidades lingüísticas en Bélgica buscan regular y adoptar un estándar, en detrimento de los dialectos regionales que están tendiendo a desaparecer. “La lengua estándar [...] es aquella variedad de lengua en la que todos los miembros de una comunidad lingüística aceptarían reconocerse. Es lo que tienen en común, un mismo modelo idealizado de lengua” (Jean-Marie Klinkenberg, citado por Suchet, 2014:42). El extracto siguiente de *Slagschaduw* deja entrever el prestigio de la lengua estándar sobre los dialectos: “El granjero Willem hacía uso de la lengua estándar cuando tenía que decir algo importante” (van Reybrouck, 2007:121).⁹

Las demarcaciones en función de la lengua hablada, se basan en el supuesto babeliano por el cual la diversidad lingüística constituiría un obstáculo para la comunicación, y por lo tanto, definitorio para los límites de una comunidad. Extender el mutuo entendimiento más allá de estas fronteras, requiere de algún tipo de mediación. En el régimen monolingüe, la traducción opera como el pasaje de una lengua de origen a otra de destino. El acto de traducir queda allí reducido a una forma de comunicación, donde la traducción sustituye una lengua por otra. Paradójicamente, esta idea de traducir cimentada sobre bases monolingües y dicotómicas, no hace sino contribuir a erigir las fronteras lingüísticas que luego pretende trascender. El efecto de esta idea de traducción es el de separar dos lenguas que no eran preexistentes a su intervención (Sakai, 1997:2). Sin embargo, en la historia de la humanidad el monolingüismo ha sido más bien excepcional, mientras que lo común ha sido siempre hablar más de una variedad, generalmente en los asentamientos urbanos, que han sido y son, el lugar de encuentro entre personas de diversas procedencias. El monolingüismo, en muchos casos, no es sino una imposición. Sakai sostiene la necesidad de contraponer al régimen homolingüe uno heterolingüe, que restituya la dimensión temporal a la traducción y resista la tentación de homogeneizar las comunidades lingüísticas. Sakai concibe la traducción como una forma de representación, donde el traductor habla “con la propia voz pero para otro y en nombre de otro” (Suchet 2013). Sin embargo, no existe una única forma de sustituir un hablante por otro, sino que cada traducción implica una negociación sobre la distancia entre dos enunciadore, que en cada caso se resolverá de forma diferente. Ninguna lengua es por sí misma, ni ninguna frontera lingüística es un algo dado. El enfoque heterolingüe no cree en el carácter normal de una traducción transparente y recíproca. Por el contrario, supone que todo enunciado es susceptible de fallar en comunicar porque la heterogeneidad es inherente a todo medio, lingüístico o de otro tipo (Suchet, 2014:27).

Una capital atravesada por lenguas

Slagschaduw abunda en imágenes de Bruselas. En los párrafos siguientes se mencionan algunas de sus marcas distintivas:

A lo lejos: el Atomium, el bosque de Soignes, el canal a Charleroi. Al atardecer la ciudad resplandecería como una maqueta, un dorado modelo a escala sin el herrumbre o la fiebre, como

⁹ *Boer Willem bezigde de standaardtaal als hij iets belangrijks moest zeggen.*

la vidriera de un negocio de trofeos que vi una vez hace mucho tiempo (van Reybrouck, 2007:193).¹⁰

Hordas de turistas me arrastraron: a la derecha está el Grote Markt, a la izquierda el mamarracho con el tipito orinando (van Reybrouck, 2007:191).¹¹

Van Reybrouck describe Bruselas como una ciudad cosmopolita, con fuerte presencia de inmigrantes y los llamados “eurócratas”:

Deambulé días enteros por Bruselas. Tomé líneas de tranvía que no conocía y me dejé llevar hasta las últimas paradas. Durante el recorrido veía cómo el tranvía se iba vaciando y volviendo progresivamente más lánguido. En el centro de la ciudad se veían turcos con bigotes tristes, apretados junto a jóvenes sin empleo de Europa del este, enfundados en sus conjuntos deportivos blancos y eurócratas bien peinados con moños en el cuello de la camisa (van Reybrouck, 2007:142).¹²

Las referencias a la composición de la población son también copiosas: “Cuando íbamos llegando al final del recorrido en los barrios residenciales, quedaban todavía algunos estudiantes blancos con su curso de economía o su *droit commercial* en el regazo” (van Reybrouck, 2007:142, las cursivas pertenecen al autor).¹³ “[...] negras de generosas nalgas contoneándose por la calle, jovencitas frías de Europa del este en tacos altos que intentaban olvidarse de sí mismas, señoras de Bravante de alcurnia y envergadura fumando despacio en bata” (van Reybrouck, 2007:143).¹⁴

Bruselas se describe no solamente como bilingüe, sino como una ciudad con múltiples lenguas: “Esa Bruselas era fantástica, con todas sus lenguas y culturas, postuló alguien con un acento resonante de Kortrijk [...] -En el camino a la panadería escuchás tres, cuatro idiomas antes de que te vendan el pan. ¡Francés, árabe, Swahili!” (van Reybrouck, 2007:114).¹⁵

En tanto ciudad bilingüe, las nomenclaturas (nombres de las calles, lugares, etc) en Bruselas son dobles. En *Slagschaduw*, el narrador resalta esta cuestión ya en la primera página, cuando sitúa el primer escenario: “El mercado de pescado -le *Vismet*, en francés- estaba tan silencioso” (van Reybrouck, 2007:7).¹⁶

Salvo acepciones comunes y algunas excepciones¹⁷, las referencias a los lugares en uno u otro idioma dependen del hablante. Por ejemplo, el protagonista, en calidad de neerlandófono, se refiere a la estación de trenes como *Brussel Centraal* y no como *Bruxelles-Midi* o la plaza de San Juan como *Sint-Jansplein*, y no como *Place Saint-Jean*. Utilizar la

¹⁰ *In de verte: het Atomium, het Zoniënwoud, het kanaal naar Charleroi. In het avondlicht zou de stad glinsteren als een maquette, een goedkleurig schaalmodel zonder roest of koorts, zoals de etalage van een trofeeënwinkel die ik lang geleden eens had gezien.*

¹¹ *Horden toeristen trekken aan me voorbij: rechts ligt de Grote Markt, links het vreselijke pissende ventje.*

¹² *Hele dagen doolde ik door Brussel. Ik nam tramlijnen die ik niet kende en liet me tot het eindpunt voeren. Tijdens die ritten zag ik de tram telkens leger en bleker worden. In het stadscentrum stonden Turkse mannen met treurige snorren dicht aangedrukt tegen jonge Oost-Europese werklozen in witten trainingspakken en geföhne eurocraten met een badge om hun hals.*

¹³ *Als we aan het eind van die ritten in de residentiële buurten kwamen, bleven er enkel nog blanke studenten over met hun cursus economie of *droit commercial* op de schoot. (van Reybrouck, 2007:142)*

¹⁴ *[...] negerinnen die met volle billen stonden te heupwiegen voor de straat, frigde Oost-Europese meisjes die op hoge hakken zichzelf trachtten te vergeten, Brabantse dames van stand en omvang die langzaam rookten in hun négligé [...]*

¹⁵ *Dat Brussel fantastisch was, met al die talen en al die culturen, poneerde iemand met een bulderend, Kortrijks accent [...] 'Als ge hier naar de bakker gaat, hoort ge wel drie, vier talen nog voordat uw brood gesneden is. Frans, Arabisch, Swahili!'*

¹⁶ *Hoe zwijgzaam de Vismarkt toen was, le *Vismet* in het Frans.*

¹⁷ El protagonista parece preferir la variante francesa en algunas ocasiones por otros motivos. Por ejemplo, durante la primera conversación con Shirley, Rik emplea “béguinage” en lugar de su equivalente neerlandés “begijnhof”. La palabra francesa “béguinage” es muy próxima a la locución inglesa “beguinage”, de modo que a Shirley le resultaría más familiar: “-Yep, close to the *béguinage*- dije, -vivo cerca de allí. ¿Querés que te acompañe? (La cursiva pertenece al autor, van Reybrouck, 2007:25)”.

denominación francesa implica un desplazamiento: “Lo digo en francés, su francés. La place Saint-Jean suena mejor que plaza San Juan” (van Reybrouck, 2007:50).¹⁸

En la cita siguiente, Rik se refiere a la misma calle con sus dos nombres, y las evocaciones subjetivas que le provocan: “Estaba solo de una manera más soportable en la rue des Éperonniers que en la falsa sensación de hogar en la Spoormakersstraat” (van Reybrouck, 2007:51).¹⁹ Con ello, van Reybrouck sitúa y cuestiona simultáneamente la identificación de Rik como flamenco.

Heterolingüismo y la comunicación imperfecta

La presencia en un texto de idiomas extranjeros, es el producto de una construcción, de una puesta en escena. La alteridad de un idioma extranjero tiene más que ver con un trabajo de diferenciación que con una alteridad “real”. En *Slagschaduw* este trabajo de diferenciación es bastante explícito. La diferencia entre neerlandés y francés está planteada principalmente en términos de sobriedad y sensualidad, aquello a lo que van Reybrouck se refiere como “la volutuosidad del francés” (van Reybrouck, 2007:109). Por ejemplo:

Él notaba cómo en francés se convertía en una persona un tanto diferente. Un poco más apasionado, algo más rudimentario. Su yo francés incluso gesticulaba de forma diferente, con una mímica más vívida. En las fotos de las comidas con amigos podía siempre distinguir si estaba hablando francés o neerlandés. Había algo en su boca. Un idioma extranjero jamás llega a ser una piel, una casa a lo sumo, pensaba (van Reybrouck, 2007:85).²⁰

Van Reybrouck califica al francés como una “lengua extranjera”, como un factor de extrañamiento que crea una distancia: “Cuanto más se acercaba a ella en su francés, más se alejaba de su propia lengua. Estaba muy seguro que la querría de otra manera si ella hablase neerlandés. De forma más prosaica quizás, menos idealista, incluso menos desesperadamente” (van Reybrouck, 2007:85-86).²¹

Los textos indican cuáles son las lenguas supuestamente conocidas y cuáles son las pretendidamente extranjeras. Designan también un lector implícito, o como prefiere Suchet, “un lector implicado”, para señalar el compromiso que los textos heterolingües exigen sus lectores (Suchet, 2014:76). En el caso de *Slagschaduw*, el lector implicado, corresponde con el personaje principal, neerlandófono con conocimientos del francés: “Su francés siempre fue aceptable, pero ahora, después de algunas semanas nota cómo fluye más naturalmente. Aprende palabras como 'anodin', 'dorénavant' e 'inouï'. Ya no tiene que pensar antes de usar *le subjonctif*” (van Reybrouck, 2007:85).²²

Suchet retoma la definición de Rainer Grutman de heterolingüismo como “la presencia en un texto de idiomas extranjeros, bajo la forma que sea, así como también de variedades (sociales, regionales o cronológicas) de la lengua principal (citado por Suchet, 2014:17). Por ejemplo, en el siguiente ejemplo vemos la tensión entre una palabra aparentemente caída en desuso por la introducción de un neologismo: “[...] soltó una carcajada porque usé la palabra 'sección'. Me hizo saber que de ahora en adelante le llamaríamos *magazine*”

¹⁸ *Ik zeg het in het Frans, haar Frans. De Place Saint-Jean klinkt beter dan het Sint-Jansplein: het waait er meer.*

¹⁹ *In de rue des Eperonniers was ik op een draaglijkere manier eenzaam dan in de valse huiselijkheid van de Spoormakersstraat.*

²⁰ *Hij merkt hoe hij een lichtjes andere persoon wordt in het Frans. Hij is iestje feller, iets rudimentairder. Zijn Franstalige zelf gesticuleert zelf anders, heeft een levendigere mimiek. Op foto's van etentjes kan hij altijd zien of hij aan het spreken was of Nederlands. Het is iets met zijn mond. Een vreemde taal wordt nooit een huid, denkt hij, hoogstens een huis.*

²¹ *Hoe meer hij haar in haar Frans nadert, hoe meer hij zich verwijdert van zijn eigen taal. Hij weet heel zeker dat hij haar op een andere manier zou beminnen indien ze Nederlandstalig was. Prozaïscher wellicht, minder dromerig, minder wanhopig ook.*

²² *Zij Frans was altijd al aanvaardbaar, maar nu, na enkele weken, merkt hij hoe het evolueert van vlot naar vloeiend. Hij leert woorden als 'anodin', 'dorénavant', en 'inouï'. Over le subjonctif denkt hij niet langer na.*

(van Reybrouck, 2007:13).²³ “[...] en resumen, precisamente esa *little spark* (su terminología) que nuestros lectores aparentemente buscaban tan asiduamente” (van Reybrouck, 2007:13-14, las cursivas son del autor)²⁴.

Los textos heterolingües cuestionan la norma monolingüe que presupone que el hablante, en perfecta coincidencia consigo mismo, no habla sino una lengua (Suchet, 2014:18). El heterolingüismo suscita un imaginario en el cual ya no se coincide completamente consigo mismo. En *Slagschaduw*, esta cuestión aparece más o menos explícita:

Al principio le frustraba no poder hablar con precisión como en neerlandés. Una vez le dijo a Claire que se sentía cinco años más joven cuando hablaba francés, o lo que es lo mismo, cinco años más tonto. 'Genial', le había respondido ella, "así tenemos la misma edad (van Reybrouck, 2007:85)".²⁵

Según Suchet (2014: 131 y ss.) los textos heterolingües cuestionan abiertamente el supuesto de la transparencia de la comunicación y postulan que la lengua comunica sólo imperfectamente, planteando los límites de ésta. La literatura heterolingüe supone que todo enunciado es susceptible de fallar en comunicar porque la heterogeneidad es inherente a todo medio, lingüístico o de otro tipo y se opone a los discursos que construyen la representación dominante de “la lengua” e intentan homogeneizar las comunidades lingüísticas. Veamos algunos ejemplos donde en *Slagschaduw* se plantean estos límites: “-Viens ici- dice él, -t'es belle. Como sus idiomas jamás coinciden, prueban con sus cuerpos” (van Reybrouck, 2007:86).²⁶ “Las palabras se sentían como ropas gastadas. No quería volver a escuchar mi voz. Estaba harto del lenguaje. Sólo ansiaba la arcilla y el yeso y la piedra” (van Reybrouck, 2007:85).²⁷ “La conversación con su madre. No encuentro las palabras para ello, nunca podré encontrarlas” (van Reybrouck, 2007:132).²⁸ “No conozco una lengua que me permita describir la liquidez de su cuerpo: nunca había estado tan linda como entonces” (van Reybrouck, 2007:81).²⁹

El heterolingüismo es un doble mecanismo de construcción: al poner en escena una lengua tanto como otra, produce también una persona, de modo que los textos heterolingües caracterizan su instancia de enunciación. Veamos los siguientes ejemplos: “Quería compararlas con el sauce llorón, pero no sabía la palabra en francés” (van Reybrouck, 2007:73).³⁰ “Me muero por el francés y al mismo tiempo no puedo oírlo. Extraño su idioma y quiero hablarlo. Conozco las palabras, pero ya no me pertenecen. Dis, Claire, t'as pas froid?” (van Reybrouck, 2007:34).³¹ Quizás debido a su actividad como periodista, Rik está particularmente atento a la forma en la que los demás se expresan, a las palabras, frases y usos del lenguaje que éstos emplean:

Unas tres veces usó el término 'pintoresco'. Muchos campesinos y caseríos le parecieron 'auténticos'. Y él, a pesar de ser jefe de edición, proseguía escribiendo tonterías sobre 'métodos artesanales secretos' y sobre 'el intraducible concepto de *terroir*', ¡Dios! ¡qué parloteo!, quería

²³ [...]schoot ze in de lach omdat ik het woord 'katern' had gebruik. Voortaan zou het toch eerder om een magazine gaan, liet ze me weten.

²⁴ [...] kortom, net die little spark (haar terminologie) die onze lezers klaarblijkelijk zo onverdroten zochten.

²⁵ Aanvankelijk frustreerde het hem dat hij niet even nauwkeurig kon praten als in het Nederlands. Tegen Claire zei hij eens dat hij zichzelf vijf jaar jonger vond in het Frans, vijf jaar dommer ook. 'Prima,' had ze geantwoord, 'dan zijn we even oud.'

²⁶ 'Viens ici,' zegt hij dan, 't'est belle.' Omdat hun talen nooit samenvallen, proberen ze het met hun lijven.

²⁷ De woorden voelden als afgedragen kleren. Ik wou mijn stem niet meer horen, ik was de taal beu. Ik verlangde alleen naar grond en gips en steen.

²⁸ Het gesprek met zijn moeder. Ik vind er de woorden niet voor, ik zal er nooit de woorden voor vinden.

²⁹ Ik vond geen taal om de vloeibaarheid van haar lichaam te beschrijven: nog nooit was ze zo mooi als toen.

³⁰ Ik wou ze vergelijken met treurwilgen, maar kende dat woord niet in het Frans.

³¹ Ik smacht naar het Frans en kan het niet horen. Ik mis haar taal en wil hem spreken. Ik ken de woorden, maar ze zijn niet meer van mij. Dis, Claire, t'as froid?.

decir simplemente 'propios de la región' (las cursivas son propias del autor, van Reybrouck, 2007:85).³²

Dispositivos heterolingües

Cada texto produce la alteridad recíproca de las lenguas que lo componen. Es necesario construir diferenciaciones para que tal o tal lengua sea percibida como extranjera. La alteridad de una lengua no es la afirmación de una identidad que existe de antemano y que es dada inmediatamente, sino que resulta de procedimientos de construcción de la alteridad. Este trabajo de diferenciación se produce en cada texto, por medio de dispositivos discursivos. La diferencia de las lenguas se releva del discurso, del texto, en la ocurrencia, que traza las líneas de intercambio y establece las distinciones (Suchet, 2014:75).

Suchet plantea que los dispositivos de producción de heterolingüismo pueden ser organizados a lo largo de un continuo. Esta forma tiene implicancias teóricas, ya que propone una concepción no esencialista de las identidades que sirve para dar cuenta del carácter continuo y gradual de diferenciación de las lenguas. El continuo nos permite aproximarnos a once rasgos en el proceso de construcción de una lengua como “otra” entre dos extremos: el de la “legibilidad” y aquel de la “visibilidad” (Suchet, 2014). Estos son: cambio de alfabeto, extracciones fuera del texto, recurso a un glosario, la mención del nombre de las lenguas, el señalamiento (*le balisage*), la autonomía, el conmutador intratextual, la perturbación de lectura lineal, los calcos y *schibboleth*.

El dispositivo más espectacular para producir el efecto de extrañeza lingüística, se encuentra en el extremo de la legibilidad y es el cambio de alfabeto: la presencia de un sistema de escritura desconocido para el lector, volverá indescifrable la lengua en cuestión. El recurso a este dispositivo de extrañamiento no es aplicable a las lenguas que en *Slagschaduw* se ponen en relación, ya que éstas comparten el alfabeto latino (con la salvedad de algunas marcas especiales en el francés). De todos modos, sí encontramos algunas referencias a las diferencias en la escritura: “Guillaume Van Heulebroucque. Mientras él hablaba, no dejaba de mirarle la placa con su nombre afrancesado [...] ¿A quién se le ocurre escribir el día de hoy broek como broucque?” (van Reybrouck, 2007:136).³³ “-Y tercero: Périgord se escribe con acento, incluso en un email” (van Reybrouck, 2007:14).³⁴

El empleo de extracciones fuera del texto es completamente inexistente, ya que van Reybrouck no recurre al epígrafe en ningún momento para explicar el significado de las palabras extranjeras. Tampoco hay en *Slagschaduw* el recurso a un glosario, pero sí está presente la glosa intertextual, donde a la palabra pretendidamente extranjera, le sigue un equivalente en la lengua conocida. Veamos los siguientes ejemplos: “-La guía de teléfonos, por favor -dije, -le bottin-. -Vous avez le bottin de Bruxelles?” (van Reybrouck, 2007:58).³⁵ “Hoy recuerdo a Claire con ternura. No lo hago con enojo, que rara vez sentí. Tampoco con el deseo, que se está debilitando. Pero invariablemente con la *tendresse*, que estuvo desde un primer momento y aún está” (van Reybrouck, 2007:70-71, las cursivas son propias del autor).³⁶ “Hace un momento busqué la palabra. *Saule pleureur*, así se dice sauce

³² *Tot drie keer toe gebruikte hij de term 'pittoresk'. Veel boeren en gehuchten had hij 'authentiekk' gevonden. En hij, chef boeken nochtans, neuzelde maar door over 'geheime artisanale methodes' en 'het onvertaalbare begrip terroir' -jezus, wat een gezever, het wil gewoon 'streekeigen' zeggen.*

³³ *Ik keek voortdurend naar die badge toen hij sprak, naar die verfranse naam. [...] Wie schreef er nu broek als broucque?*

³⁴ *En ten derde: Périgord schrijf je met een accent, ook in een e-mail.'*

³⁵ *'Het telefoonboek, alstublieft,' zeg ik, 'le bottin'. Vous avez le bottin de Bruxelles?'*

³⁶ *Als ik vandaag aan Claire terugdenk, is dat nog steeds met vertedering. Niet met woede, die was er maar zelden. Ook niet meet verlangen, dat is aab het slijten. Maar tendresse, onverminderd. Die was er van bij het begin en die is er nog steeds.*

llorón en francés. *Saule pleureur*. Voy a recordarlo. Quizás más adelante me sea útil” (van Reybrouck, 2007:76).³⁷

La mención del nombre de las lenguas se emplea recurrentemente en *Slagschaduw*, como es posible apreciar en muchas de las citas anteriores. Un nuevo ejemplo: “Se dirigió a ella en francés” (van Reybrouck, 2007:73).³⁸

El señalamiento o “aislar un bloque de texto” (Suchet, 2014:90) es un dispositivo tipográfico que establece fronteras estrictas entre las lenguas. Puede tomar formas variadas, siendo típicas las comillas y la tipografía itálica presentes en varios de los ejemplos anteriores. Aunque menos espectacular que los dispositivos anteriores, el señalamiento constituye de todos modos una puesta en escena explícita de la alteridad de otra lengua. Los paréntesis pueden funcionar también como líneas de demarcación, creando un segmento bien delimitado. Por ejemplo: “Hij had het voer centimeters ontsluiting ('dilatation', in het Frans klok het nog vizeer [...])” (van Reisbrock, 2007:94) Traducido: “Hablabla de centímetros de dilatación (“dilatation”, en francés sonaba más sucio) [...] el autor contrapone la palabra neerlandesa “ontsluiting” (dilatación) a la francesa “dilatation”.

Hasta aquí hemos descrito los dispositivos que pertenecen al régimen de “legibilidad”, ya que utilizan algún tipo de marcador tipográfico: a la alteridad relativa de una lengua simplemente señalizada únicamente por una itálica, se opone el extrañamiento radical de un idioma del que se desconoce incluso el alfabeto. A partir de ahora nos desplazamos hacia el otro extremo, el de la visibilidad.

El primero es la autonomía, audible pero no visible. La forma escrita no permite distinguir si se trata de una lengua u otra. La voz directa tiene la posibilidad de retomar *verbatim* las palabras dichas en otra lengua, no así la voz indirecta. En *Slagschaduw*, encontramos la autonomía en los nombres de algunos de los lugares de Bruselas, donde neerlandés y francés coinciden en la escritura. Por el contrario, en los siguientes ejemplos, van Reybrouck se encarga de explicitar cómo se oírían: “Lo pronunció con un acento que orgullosamente había adquirido durante su añito de *media studies* en Carolina del norte” (van Reybrouck, 2007:13).³⁹ “La manera en cómo decía 'Constantinople' y 'tout ce bazar-là' y, entonces, se reía de su propia pronunciación” (van Reybrouck, 2007:154).⁴⁰ “Con sólo oírla uno realmente no puede darse cuenta de que es negra. Es la primera vez que la oigo sin tenerla enfrente y su voz es tan británica como podría serlo” (van Reybrouck, 2007:20).⁴¹

La anomalía o conmutador intratextual supone que algunos segmentos heterolingües remiten a otros textos. Ocurre cuando el lector, frente a la percepción de algún tipo de extrañamiento, sospecha la intrusión de un texto extranjero. No la hemos identificado en el texto.

El dispositivo de perturbación de la lectura lineal introduce alguna anomalía en la sintaxis natural de un idioma para indicar que el hablante no domina la lengua en cuestión. Aunque Rik explicita en algunos pasajes los límites de su francés, no lo fuerza rompiendo su sintaxis.

El dispositivo que Suchet llama “los calcos o la ruptura entre significado y significante” aparece cuando los términos son disociados de sus significados respectivos y asociados a otro, es decir, en un empleo inesperado del léxico. Por ejemplo: “Se trataba de Youssef, que hace un momento estaba con un compañero de escuela bajo el puente del ferrocarril fumando un pétard bien grueso” (van Reybrouck, 2007:128). Donde *pétard* (petardo) se

³⁷ *Daarnet heb ik het woord opgezocht. Saule pleureur, zo heet een treurwilg in het Frans. Saule pleureur. Ik ga het onthouden. Misschien dat het later nog van pas komt.*

³⁸ *Ze sprak haar aan in het Frans.*

³⁹ *Ze sprak het uit met een accent dat ze vol trots aan een jaartje media studies in North Carolina had overgehouden.*

⁴⁰ *De manier waarop ze 'Constantinople' zei en 'tout ce bazar-là' en dan kon lachen om haar eigen uitspraken.*

⁴¹ *Je kunt eigenlijk niet horen dat ze zwart is. Het is de eerste keer dat ik haar hoor zonder haar te zien. Haar stem is zo Brits als maar zijn kan.*

refiere a un cigarrillo de marihuana. El “schibboleth” es una forma de alteridad que opera hacia el interior de la lengua. El neerlandés estándar ha incorporado numerosas palabras del francés como: “foulard” (fular), “frêle” (frágil) que también aparecen en *Slagschaduw*. Asimismo, en Bélgica, los neerlandófonos emplean comúnmente expresiones del francés como “ça va”, “merci” y “allez”, lo cual ilustra la heterogeneidad constitutiva al interior de toda lengua.

Conclusión

El ideal del nacionalismo romántico de reunir dentro de un territorio, una población homogénea, con su lengua y manifestaciones culturales e identitarias distintivas es una uniformidad pretendida que sólo se alcanza invisibilizando aquello que es considerado como divergente. Los textos heterolingües desafían esta pretensión, ya que construyen sus propios parámetros de enunciación y, por lo tanto, desnaturalizan las fronteras de la situación sociolingüística en cuestión (Suchet, 2014:41). A partir de los ejemplos presentados, vemos que en *Slagschaduw* la intención de construir la alteridad entre el neerlandés y el francés opera primordialmente en dirección del régimen de legibilidad. Sin embargo, esta “alteridad” se construye a partir de la subjetividad del protagonista, donde su experiencia personal con la lengua “extranjera” es determinante. La relación de Rik con el francés no es separable de los términos de su relación amorosa con Claire. Su percepción de la lengua, “la voluptuosidad del francés” está permeada por esa experiencia. El texto heterolingüe se emancipa entonces de las situaciones de enunciación impuestas: (en este caso una Bruselas oficialmente bilingüe) y más bien participa de su establecimiento. “Toda obra literaria produce sus propias condiciones de posibilidad enunciativas. Aquello que Dominique Maingueneau llama una ‘escenografía’” (citado por Suchet, 2014:29). Las escenografías imaginadas por cada uno de los textos se apartan de las cartografías establecidas por las descripciones sociolingüísticas y sirven para revelar la arbitrariedad de esos recortes.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Referencias bibliográficas

- Grutman, R. (1996). “Effets hétérolingues dans le roman québécois du XIXe siècle. Recuperado de *Littérature*, n°101. L'écrivain et ses langues. pp. 40-52. DOI : 10.3406/litt.1996.2393
- Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage Books, New York.
- Sakai, N. (1997). *Translation & subjectivity. On “Japan” and Cultural Nationalism*. University of Minnesota Press.
- Suchet, M. (2013). La heterolingüidad como imaginario alternativo del “sí mismo”: voces, democracia y ethos. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0613/suchet/es>
- Suchet, M. (2014). *L'imaginaire hétérolingue*. Classiques Garnier, Paris.

**EXTRANJERIZACIÓN EXOTIZANTE Y RENATURALIZACIÓN
REHABILITADORA EN LA NOVELA NEOVICTORIANA *FINGERSMITH* (2002)
DE SARAH WATERS**

González de Gatti, María Marcela
Facultad de Lenguas (UNC)
Córdoba, Argentina
marcelagdegatti2013@gmail.com

Resumen

Desde al menos el año dos mil ocho, nacimiento oficialmente reconocido de los Estudios Neovictorianos, un grupo de críticos se ha dedicado al fenómeno del neovictorianismo, término que designa la vigencia y la presencia espectral persistente de la plenitud cultural del siglo diecinueve del mundo anglófono en ámbitos de la cultura de fines del siglo veinte y del siglo veintiuno. En el marco de las numerosas especulaciones articuladas para explicar las razones (académicas, filosóficas, psicológicas, sociológicas, políticas) esgrimidas para dar cuenta de la tenacidad con la que los siglos veinte y veintiuno continúan reformulando, remodelando y transmutando textos, personajes, géneros y estilos victorianos, se destaca, por su originalidad y eclecticismo en la combinación de elementos epistemológicos, psicológicos y geopolíticos, la tesis de Marie-Luise Kohlke. Aduce esta autora que el neovictorianismo se ha constituido en un *nuevo orientalismo*, expresión que utiliza para designar un modo cultural de reimaginar la sexualidad en una época hedonista y empalagada de sexo. Con la diseminación de sistemas económicos globalizados, el turismo masivo y nuevas tecnologías, continuamente disminuyen las zonas geográficas oscuras del planeta, disponibles para reconfiguraciones que se transformen en espejos de deseos humanos. Como consecuencia, argumenta Kohlke (2008), se produce un desplazamiento del eje espacial al temporal. Como *el otro, el extranjero o el exótico* ha sido importado a todas las sociedades como consecuencia de la migración y el turismo, los movimientos multiculturales y transnacionales, la otredad parece haber sido domesticada, hecho que lleva a Kohlke a concluir que los autores neovictorianos se vuelcan sobre su propia cultura pero de otros tiempos para reconstruir una alteridad perdida. Proponemos, en el marco de esta ponencia, una lectura de la novela *faux-victoriana Fingersmith* que simultáneamente ratifica e interpela la tesis kohlkeana al sostener que el texto oscila entre el deseo extranjerizante y exotizante de tratar la era victoriana como una era oscura, por un lado, y el esfuerzo por retornar al hogar, naturalizar o “nativizar” la existencia de realidades ocluidas, por el otro, mediante la rehabilitación de los impulsos transgresores del género de la *sensation novel* – novela de escándalo – rescatado a partir de la propia cultura victoriana.

Palabras clave: extranjerización, exotización, renaturalización, neovictorianismo nuevo orientalismo

Introducción

En la literatura anglófona de la segunda mitad del siglo veinte y al menos la primera década del siglo veintiuno, la era victoriana ha sido objeto de constantes retornos y reconfiguraciones. La tendencia a visitar el pasado ha tenido diversas expresiones, tales como la ficcionalización de personajes históricos y autores del siglo diecinueve, la reescritura de textos canónicos de la época, o la invención de precuelas y secuelas que establecen o continúan una dinastía con los personajes inmortalizados en dichos textos clásicos. Los estudios neovictorianos se han convertido en un nuevo campo de

investigación para indagar sobre el multifacético fenómeno de rescate y reelaboración, tanto nostálgico como subversivo, del pasado victoriano. En el contexto de teorizaciones emergentes sobre este fenómeno, Heilmann y Llewellyn (2010: 4) tratan de distinguir el neovictorianismo de otros aspectos de la cultura contemporánea que acogen con facilidad ambientes o eventos victorianos, destacando un fuerte impulso autoanalítico como rasgo distintivo, ya que para estos autores el término invoca “una serie de conjunciones metatextuales y metahistóricas en su interacción en los contextos de intercambio y adaptación entre lo victoriano y lo contemporáneo”. En otras palabras, para que sea considerado neovictoriano, un texto (literario, filmico, audiovisual) debe involucrarse de manera “consciente y autorreflexiva con el acto de (re)interpretación, (re)descubrimiento, y (re)visión” (Heilmann y Llewellyn, 2010: 4). Kaplan (2007), entre muchos otros teóricos que han intentado especular sobre este singular regreso al pasado, explica que la proliferación de *Victoriana*¹ es mucho más que un mero ejercicio de nostalgia y mucho más que un síntoma de la cuestionable percepción de que el paso de la modernidad a la postmodernidad ha estado marcado por la pérdida del sentido de la historia, como si un modelo histórico de profundidad se hubiese comprimido en una superficie unidimensional.² Para Kaplan, el neovictorianismo debe entenderse más bien como la recreación autorreflexiva de narrativas históricas que tiene el propósito de dar relieve a relatos suprimidos de género y sexualidad, raza e imperio así como interpelar una comprensión convencional de la historia, que para la autora, se ha convertido en una especie de “nómada conceptual” (3). Al ser gestadas en un periodo pero al evocar otro distinto, las recreaciones neovictorianas siempre se sitúan en una posición compleja con respecto al pasado y al presente, de manera que los artistas neovictorianos se expresan tanto o más sobre temores y ansiedades contemporáneos que pretéritos. De hecho, Kohlke (2008, Introduction, 13) argumenta que “así como hoy leemos textos victorianos como productos culturales reveladores de una edad, los textos neovictorianos un día serán leídos por la comprensión que facilitan sobre las preocupaciones sociopolíticas y la historia cultural de los siglos veinte y veintiuno”.

I CONGRESO INTERNACIONAL
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

Aproximaciones teóricas al fenómeno neovictoriano

Davies (2012: 3) ha observado la frecuencia con que se utilizan metáforas relacionadas con la ventriloquia en estudios y análisis críticos de obras neovictorianas puesto que es común que los críticos se refieran a las maneras en que artistas neovictorianos “dan voz” a sujetos que han estado mayormente ausentes en el metadiscurso de la historia convencional, una narrativa que privilegia “el patriarcado, la heteronormatividad, el eurocentrismo y el cuerpo normal”. Por ende, el proyecto neovictoriano que consiste en dar una voz a quien fue marginado en el pasado es un acto de restauración del equilibrio y un correctivo de las asimetrías sociales, políticas y culturales que llevaron al silenciamiento. Para Davies, la metáfora más apropiada del artista neovictoriano es la de un ventrílocuo que habla *en nombre* de sujetos silenciados u oprimidos, pero paradójicamente son los autores y textos victorianos los que también hablan *a través de* los escritores neovictorianos, como si estos fueran el muñeco del ventrílocuo a quien se dicta un libreto que a menudo coincide con

¹ Kaplan (2007: 3) explica que en su acepción temprana, *Victoriana* se usó para designar productos culturales heredados de la época, en tanto que desde la década de los setenta, la palabra comenzó a denotar “una miscelánea de evocaciones y reciclajes del siglo diecinueve, una constelación de imágenes que se convirtieron en marcadores de un estilo y una cultura contemporáneos”.

² Esta visión deshistorizante del postmodernismo proviene principalmente del crítico estadounidense Fredric Jameson (1992: 52), quien asegura que la moda estética que consiste en aproximarse al presente “mediante el lenguaje artístico del simulacro, o del pastiche estereoscópico del pasado” es un “síntoma sofisticado de la liquidación de la historicidad, la pérdida de nuestra posibilidad vital de experimentar la historia de un modo activo”. No obstante, esta posición ha sido interrogada por numerosos teóricos, entre ellos, Linda Hutcheon (*Poetics*, 1988: 105), quien ha escrito copiosamente sobre la importancia de la historia en el postmodernismo y advertido sobre la imposibilidad de acceder a un conocimiento histórico que no sea textualizado ya que “la historia y la ficción son construcciones lingüísticas”.

agendas contemporáneas. Cuestiones de género y sexualidad así como los sistemas epistémicos que han dado sustento al colonialismo y al imperialismo se han convertido en territorios fértiles para que, según la metáfora del ventrílocuo, escritores contemporáneos tengan respuestas contestatarias para con instituciones y perspectivas victorianas.

Son numerosas, con toda certeza, las posibles causas que se conjugaron para producir el vigor y la tenacidad con los que la edad contemporánea ha tendido su rostro hacia el siglo diecinueve. Las múltiples reflexiones metaculturales esbozadas para dar cuenta del fenómeno en su conjunto recorren un amplio espectro que va desde especulaciones en torno a la importancia de la fotografía hasta cuestiones de orden más pragmático y hasta mercantilista como los diversos procesos que transformaron la cultura en un recurso económico explotable. Las principales especulaciones hilvanadas para dar forma a los orígenes del fenómeno provienen de diversos ángulos, que podrían clasificarse en factores (geo)políticos, sociales, psicológicos, filosóficos, éticos, culturales, económicos y académicos. En una interesante tesis de notable audacia, Kohlke (“Neo-Victorian Sexsation”, 2008) propone que el neovictorianismo es un nuevo *orientalismo*, término que utiliza para designar un modo cultural de reimaginar la sexualidad en una época hedonista y empalagada de sexo. Con la diseminación de sistemas económicos globalizados e interdependientes, el turismo en masa y nuevas tecnologías, continuamente disminuyen las zonas geográficas oscuras del planeta, disponibles para reconfiguraciones que se transformen en espejos de nuestros deseos. Como consecuencia, dice Kohlke, “se produce un desplazamiento del eje espacial al temporal”. Cita a Turner, quien asegura que como *el otro* ha sido importado a todas las sociedades como consecuencia de la migración y el turismo, “la otredad ha sido domesticada”, hecho que lleva a Kohlke a concluir:

[L]os escritores se vuelven hacia su propia cultura para descubrir o, más precisamente (re)construir un otro sustituto. En una inversión irónica, la era victoriana que una vez imaginó al Oriente como un universo seductor de excesos libidinosos en su literatura, arquitectura y arte, se convierte ahora ella misma en un Otro erotizado y misterioso de la cultura occidental. El oriente, descrito por Malek Alloula como “el sueño erótico en el que occidente se ha estado regodeando durante más de cuatro siglos,” es reemplazado por el sueño igualmente erótico de la era victoriana. (“Neo-Victorian Sexsation”, 352)

Brustein (2004) vitupera la actitud de ciertos escritores de reducir la reinención de los victorianos a una representación del sexo bajo el precepto de que “como ellos [los victorianos] no lo hicieron”, es necesario ahora lograr un efecto de “realismo realzado” desnudando los cuerpos ocultos “debajo de los corsés y los tapados”, gesto que desvela bastante menos “a nuestros antepasados que a nuestras fantasías sexuales actuales” (párr. 1). Kohlke propone un término para la actitud comparable del lector de ficción neovictoriana, que es “lectura de profanación”:

Extraemos un placer políticamente incorrecto de lo que ahora parece cómico, perverso, éticamente inconcebible como foco de nuestro deseo. Disfrutamos la ficción neovictoriana en parte para sentirnos denigrados o indignados, para deleitarnos en la degradación, en la lectura de profanación. Al proyectar nuestros deseos ilícitos innombrables hacia el pasado, convenientemente reafirmamos nuestra posición supuestamente iluminada hacia la sexualidad y el progreso social. (“Neo-Victorian Sexsation”, 346).

Esta tesis de desplazamiento de ansiedades contemporáneas al pasado, si bien es producto de una lectura de carácter psicológico, no queda del todo deslindada de otras especulaciones etiológicas en torno al fenómeno neovictoriano en su conjunto que lo interpreta en el marco de algunos desarrollos geopolíticos que han desestabilizado o al menos alterado la situación de Gran Bretaña en el concierto internacional de naciones. En este sentido, Joyce (2007: 2) sostiene que la llegada del año dos mil encontró a Gran Bretaña con la necesidad de reevaluarse y que, a diferencia de otros países con síntomas de una obsesión tecnofóbica con el gran virus milenial, su reevaluación tuvo al pasado como punto de referencia. La metáfora esencial que Joyce emplea en su libro *The Victorians in the*

rearview mirror es la del espejo retrovisor de un vehículo, que captura la paradójica mirada prospectiva a través de una mirada retrospectiva, y que para el autor, es una “patología” nacional. Joyce encuentra una materialización de esta paradoja en la obra central de las celebraciones por la llegada del nuevo milenio, es decir el *Millennium Dome*. En su arquitectura, la estructura era simultáneamente futurista y recapituladora, ya que citaba “el pasado imperial de la nación, la puesta en escena de espectáculos tales como la Gran Exhibición de 1851, y el significado simbólico de la hora de Greenwich” (2). En su vacío de productos y de ideas, el *Dome* – que generó problemas financieros y grandes controversias – fue casi el reverso del *Crystal Palace*, que albergó los desarrollos tecnológicos de avanzada producidos por la Revolución Industrial, desplegó la superioridad industrial británica de un modo colosal y ofreció al mundo un modelo de cómo debe funcionar la “maquinaria” de un estado nación. El *Millennium Dome* no tuvo énfasis en la exhibición de productos sino en la experiencia del entretenimiento, como un viaje a través del tiempo, más próximo a un espectáculo circense o parque temático que una feria científico-tecnológica.

Thomas (2002) realiza un análisis pormenorizado de esta estructura icónica construida en las cercanías del Observatorio Real de Greenwich, el sitio del primer meridiano de longitud y el lugar donde el tiempo medio de Greenwich fue establecido como patrón internacional en 1884. El proyecto era sumamente ambicioso, pues sería el proyecto cultural más costoso de la historia de Inglaterra. Iniciado bajo la gestión del gobierno Conservador de John Major (1943-), como un festival para celebrar la llegada del milenio, fue rápidamente apropiado en 1997 por el gobierno Laborista entrante bajo el liderazgo de Tony Blair (1953-), quien lo ejecutó y lo proclamó un heraldo de la Nueva Gran Bretaña, a la que llevaría el Nuevo Partido Laborista. Con una circunferencia de casi dos mil metros, la estructura recubierta de Teflón fue diseñada como un lugar de exhibición sin un plan específico. El edificio, en palabras de Thomas, se constituyó en “el perfecto (y perfectamente vacío) significante del intento de controlar el espacio mediante el ejercicio del control sobre la historia del tiempo” (31). Gran Bretaña intentaba imponer esta narrativa en medio de una situación política complicada por la amenaza de ser engullida por la Unión Europea, los movimientos independentistas de Gales y Escocia, la reforma del Parlamento bajo la política de “devolución” de Tony Blair, y la posible pérdida de la preciada moneda nacional. Al ser “en parte un proyecto de renovación urbana, en parte un emprendimiento comercial, en parte un santuario patriótico, en parte una Disney anglo”, la cúpula se alzaba como un monumento a la memoria nacional de un época en la que Gran Bretaña poseía tanto territorio que se podía decir, que como en sus dominios nunca se ponía el sol, también era dueña del tiempo:

[L]a cara gigantesca de esta postmoderna cúpula-reloj geodésica – puntuada en su circunferencia por doce soportes de acero en imitación de las horas del día – perdurará como el reclamo de la Nueva Gran Bretaña en el espacio postnacional del siglo veintiuno mediante su identificación como el lugar donde comenzó el tiempo. (...) Cuando se completara el domo, Goldberger había predicho, la estructura se elevaría como “el lugar vacío más espectacular del mundo”, un lugar que permitiría a los habitantes de la Nueva Gran Bretaña “sostener la ilusión de que poseen un suelo común” (159). *El suelo que comparten, por supuesto, es el sueño no de un espacio familiar sino del recuerdo de un tiempo*. Es la memoria de un tiempo al cual los británicos se aferran con tenacidad (aunque con ambivalencia) (...) mientras abandonan el mapa del siglo diecinueve dividido en estados nación para ser incluidos en el sistema de comunidades económicas del nuevo milenio. (Thomas, 31, el énfasis me pertenece)

El *Millennium Dome*, finalmente adquirido por un consorcio dedicado a la industria del entretenimiento, se transformó en el emblema de la centralidad política y geográfica autoproclamada por parte de Gran Bretaña en el pasado pero claramente caduca al comienzo del tercer milenio. Ya sea manufacturado y empaquetado como una codiciada mercancía en las declamaciones explícitas del Partido Conservador, o como ominoso silencio espectral a contrapunto de la ampulosa retórica del Laborismo, el pasado victoriano magnifica la pérdida contemporánea de centralidad geopolítica.

Otros autores también ahondan en las implicancias geopolíticas del entusiasmo lógico por lo victoriano, incrementado en proximidad del centenario de la desaparición de Victoria. El Reino Unido había ingresado en 1973 al Mercado Común Europeo, que se expandía de manera directamente proporcional al ritmo con que se reducía el Imperio Británico, avanzaba el proceso de descolonización y aumentaba el número de sujetos postcoloniales en las Islas Británicas. Según Sulmicki (2011: 152), ante la polarización en el discurso político de la era victoriana, los escritores “se sintieron ante la obligación de proporcionar un contrapeso (...) mediante una visión más elaborada y equilibrada del período histórico, al igual que mediante una actitud de cierto escepticismo sobre las posibilidades auténticas de acceder al pasado”. Tales respuestas eran más que relevantes en momentos en que muchos de los problemas derivados de los procesos de industrialización, es decir altas tasas de desempleo y creciente desigualdad entre ricos y pobres, resurgían como consecuencia de las políticas de desindustrialización y privatización impulsadas por Thatcher. Su (2007: 392) respalda esta interpretación al explicar el surgimiento del género neovictoriano como el reconocimiento de que “una restauración del vínculo con el pasado victoriano es crucial para la redefinición de la identidad de la nación británica”.

En las décadas posteriores a la segunda guerra mundial y a medida que los territorios coloniales de Gran Bretaña ganaban su independencia, la concomitante pérdida de influencia internacional condujo a una crisis de confianza respecto de la identidad nacional. En este sentido, la tendencia a visitar el pasado fue una respuesta dada por los escritores que Preston (2008: 93) define como “un proceso desmitologizante, una compleja revisión del imperialismo que es simultáneamente subversiva respecto de sus fundamentos ideológicos y empática hacia muchos de los individuos que se vieron atrapados en sus estructuras y procesos”. Smith (2013: 1) establece un vínculo más directo y explícito: “El imperialismo británico, en su apogeo en el siglo diecinueve, continúa teniendo ramificaciones globales, razón por la cual es uno de los focos principales de los intentos revisionistas del proyecto neovictoriano de reparar errores históricos”. De manera análoga, Ho (2012) interpreta la emergencia del género como un mecanismo para repensar la política y la experiencia postcoloniales con posterioridad a la disolución del imperio británico. Para Ho, el pasado británico no puede separarse de un presente y de un futuro neoimperialista ya que la experiencia del imperio y el tiempo posterior informan las identidades nacionales, culturales y políticas. Por lo tanto, el género ha venido a “suplementar y fortalecer la teoría postcolonial como una práctica de la memoria en el justo momento en que nuestras condiciones geopolíticas [británicas] requieren nuevas formas de relación con la historia” (8). En otras palabras, el género aparece como una necesidad de construir una comprensión cabal de la traumática experiencia imperial como paso previo para una redefinición de su identidad nacional. Como parte de ese proceso colectivo complejo, Kohlke parece interpretar que, ante la finalización del poder geopolítico de Gran Bretaña y la impugnación del proyecto colonialista histórico, el fenómeno neovictoriano parece materializar, encarnar o refractar un nuevo proyecto colonizador volcado hacia la colonización de un espacio histórico y un proyecto exotizante no de un otro geográfico sino de un propio tiempo pasado.

La extranjerización exotizante y la reactivación rehabilitadora de *Fingersmith* (2002)

Fingersmith (2002) es la tercera en una trilogía de novelas ambientadas en la Inglaterra victoriana cuya autora es la escritora galesa Sarah Waters (1966-). Precedida por sus antecesoras, *Tipping the Velvet* (1998) y *Affinity* (1999), *Fingersmith* está escrita según la tradición de la novela sensacionalista victoriana. En este trabajo, proponemos que la novela simultáneamente ratifica e interpela la tesis kohlkeana, al representar la extranjerización exotizante de una experiencia lésbica, exhibida como una curiosidad en la vitrina de otros tantos artículos de *Victoriana*, y una reactivación rehabilitadora de la vivencia vía la reinscripción de una historia de lesbianismo y literatura homoerótica femenina en la historia literaria ortodoxa a través del neo(meta)realismo del texto. Con la acción distribuida entre Londres y Briar en el año 1861, la intrincada trama serpentea por

efecto de las asombrosas vicisitudes en las vidas de Susan Trinder, la huérfana hija de una convicta condenada a la horca por sus crímenes, y de Maud Lilly, la sobrina de un acaudalado coleccionista. Susan ha sido criada en Londres por Grace Sucksby, quien gerencia lo que por entonces se conocía como un *baby farm*, es decir un “criadero de niños”. Susan se dedica a robar en espacios públicos – es una de las *fingersmiths*, ladronas o “carteristas”, a las que alude el título en lunfardo victoriano – y reside en una sombría vivienda de la calle Lant con otras personas a quienes considera su familia sustituta, es decir, Grace Sucksby y un grupo de delincuentes menores. El Sr. Ibbs, una especie de padre adoptivo de Sue utiliza la dickensiana cocina de la casa para desplegar su oficio de fundición ilícita de monedas y ejercer la comercialización de mercadería sustraída. Con un doble intercambio de identidades, pergeñado por intereses meramente económicos, entre las protagonistas femeninas, *Fingersmith* alude de manera resonante a *The Woman in White* (1860), la *sensation novel* de Wilkie Collins (1824-1889), considerada texto inaugural del subgénero sensacionalista. Como texto *faux*-victoriano, reitera las convenciones de dicho género, es decir, una trama laberíntica, narrativa expansiva, persecución y encarcelamiento, escándalos familiares, luchas por herencias, sustituciones de identidades, proliferación de imágenes de duplicidad y casos de bigamia, entre otras. Sin embargo, a pesar de la vívida reproducción del contexto sociocultural logrado con precisión de detalles en estilo *faux*-victoriano, la narrativa contiene un anacronismo escandaloso, cual es la relación sentimental que une a las dos jóvenes. La inserción de esta temática determina que *Fingersmith* sea una novela sensacionalista que no pudo haberse escrito en la era victoriana³ y que la manera en que revisita algunas de las convenciones genéricas solo puede ser descripta como paródica en un sentido tradicional. En “The Aesthetics of Parody”, Kiremidjian (1969: 232) explica una noción tradicional de parodia, que es válida para el presente y para algunas de las especies de parodia que se continúan elaborando, y que resulta especialmente relevante para entender su empleo en *Fingersmith*. Entiende Kiremidjian que la parodia es una forma de imitación literaria que por un lado “retiene la forma o el carácter estilístico de la obra primordial”, pero que reemplaza su temática o contenido por otro que le es “ajeno” a esa forma. En esta concepción de parodia, el parodista establece “una incongruencia discordante entre forma y contenido”. El contenido “ajeno” es precisamente el romance lésbico entre Maud y Sue, cuya representación en *Fingersmith* infringe la práctica victoriana difundida de circunscribir la expresión de emociones y escenas íntimas a relaciones heterosexuales. Fingiendo ignorancia sobre el juego amoroso, Maud le ruega a Sue que la ayude a “ensayar” para su próxima noche de bodas. En esta y otras escenas, el texto abunda en detalles descriptivos de la anatomía y fisiología femeninas en el acto sexual que tiene como protagonistas a las dos jóvenes

³ Es indudable que, especialmente frente a sus contemporáneos, los escritores victorianos sensacionalistas eran extraordinariamente subversivos al atreverse a tocar temas inconvenientes o aludir elípticamente a otros. Fantina (2010: 3) entiende la base subversiva de la *sensation novel* como una herramienta para exponer “las contradicciones de la esfera pública de las instituciones y en la vida doméstica de la familia”. Es preciso reconocer que muchos sensacionalistas osaban cuestionar nociones ortodoxas de género y presentaban una gran variedad de personajes femeninos poco convencionales, como concubinas, individuos transgéneros, mujeres andróginas y *female rakes* (libertinas) en roles protagónicos. No obstante, si bien, como afirma Fantina respecto de Charles Reade (1814-1884), uno de los sensacionalistas más arrojados, este tipo de literatura “expand[ía] los horizontes epistemológicos de la era”, las representaciones empáticas de “sujetos transgéneros al igual que la existencia y tolerancia del deseo homoerótico masculino eran sumamente escasas en la literatura victoriana” (4). Forman (2010: 420) aporta el dato de que el florecimiento de la ficción sensacionalista se produjo antes de la introducción del término *homosexualidad*, y agrega que el comportamiento homosexual femenino estaba aún menos marcado que el masculino en la esfera pública victoriana: “puesto que no estaba explícitamente criminalizado, [tal comportamiento] raramente aparecía en los informes jurídicos de los periódicos, ni incitaba el chantaje de la forma en que sí lo hacían los casos de homosexualidad masculina”, a lo que Forman añade que “las amistades íntimas entre mujeres ni eran atípicas ni despertaban sospechas como las amistades masculinas”. Vicinus explica que, a pesar de que las relaciones sexuales entre lesbianas ciertamente existían en la época, en general la mujer se negaba a nombrar sus deseos eróticos” (citada en Forman 420). Por estas razones, las descripciones de sexo explícito entre las protagonistas de *Fingersmith* aparecen construidas por un lenguaje anacrónico, que en verdad en la era estaba aún en ciernes, para poder finalmente dar cuenta de prácticas sexuales heterodoxas.

mujeres. Las escenas de intimidad homosexual superan el estilo aceptable entre los más intrépidos escritores victorianos practicantes de la *sensation*. Es decir que el texto opera una extranjerización exotizante de la relación lésbica al presentarla como un acto de características inusualmente subversivas por su rareza en el contexto literario histórico. Debido a la insinuación del texto de que un erotismo auténtico, especialmente homorromántico, es evocable no a partir de un marco contemporáneo sino en base a un traslado a una era victoriana construida como una época represiva y retrógrada, la novela reimagina el erotismo mediante este camino oblicuo y fustiga la era contemporánea por su sobreexposición deserotizada del sexo. La lectura de profanación a la que alude Kohlke es facilitada por las posibilidades voyeristas que otorga el texto a un lector que disfrute al contemplar las libertades posibles aun dentro de las sofocantes restricciones supuestamente atribuibles a la sociedad victoriana.

Es importante destacar que tanto la intercalación de la temática “ajena” como la transformación de algunas de las convenciones genéricas no están necesariamente dirigidas a interpelar o satirizar el género sensacionalista. Por el contrario, *Fingersmith* se apropia de él, y reutiliza su energía subversiva para llevar a cabo un acto de justicia reparadora cuyo objetivo no es el género en sí sino la invisibilización de una historia de lesbianismo ocluida en las páginas de la literatura victoriana en general – lo cual, en cierto modo, sí involucra al género, o en todo caso, a los escritores en general y a los practicantes de cada subgénero, en particular. La novela explota el familiar repertorio genérico de la *sensation novel* como estrategia de autenticación legitimante, en forma conjunta con el estilo *faux*-victoriano, que se caracteriza por imitar con la mayor perfección posible el universo victoriano y disimular deliberadamente el momento contemporáneo de producción de la novela. Crea una ilusión de realidad del mundo victoriano, en parte gracias al rescate indemne de algunas de las convenciones genéricas que contribuyen a delinear el horizonte de expectativas en los lectores, y en esta ilusión recupera y reinscribe voces y presencias eclipsadas en el registro histórico oficial como ejercicio de justicia restauradora, de modo de inventar una genealogía para el lesbianismo que se presenta como auténtica. Si bien al lesbianismo no hay necesidad de inventarlo, sí es perentorio suministrar una historia de su representación en un corpus literario que lo obliteró. *Fingersmith* viene a restaurar el orden y estampa un sello de certificación no en la existencia del lesbianismo sino de la historia de su representación en la literatura. Así como este ambiente pseudovictoriano, recreado con gran sensibilidad por el detalle auténtico por la autora neovictoriana es, en última instancia, una ilusión, el presunto realismo de la representación de la ausencia de una historia de lesbianismo y la obturación del deseo homoerótico femenino en la literatura victoriana también, por contraste, resultan ser ficciones. Este acto de autenticación es el gesto subversivo principal de *Fingersmith*, puesto que pugna por expandir, mediante un injerto, la memoria cultural. Si por memoria cultural se entiende lo que Hermann (2013) propone, esta es “un tipo de memoria que es compartida de manera colectiva y está íntimamente ligada a la formación de la autoimagen e identidad de un determinado grupo” (334). La novela consume un acto subversivo que, como lo expresa Mitchell (2010), injerta la homosexualidad femenina en la memoria cultural de la ficción victoriana:

Mediante el despliegue de tropos fácilmente reconocibles de la (...) ficción sensacionalista y la extensión de su campo de representatividad hasta incluir la representación de la homosexualidad femenina, el uso de estrategias narrativas y convenciones genéricas victorianas por parte de Waters proporciona una estructura dentro de la cual su historia ‘inventada’ puede ser escrita, recordada y comunicada como memoria cultural. (118)

De este modo, la novela también subvierte el proyecto de la historiografía metafictional al extenderse más allá de la señalización de los límites de la representación histórica. Al utilizar la fantasía para inventar un registro histórico inexistente, como lo aseguran Laura Doan y la propia Sarah Waters (2000: 15), construyen una comunidad de intereses compartidos que se extiende a lo largo de la historia y hasta “trasvasa la frontera entre la historia y la ficción” proveyendo a un “empobrecido archivo lésbico” los correctivos o

eslabones perdidos necesarios”. Como acto de memoria, la novela modifica anacrónicamente un registro oficializado apelando a la verosimilitud que, como lo asegura Rousselot (2014: 4), siempre goza de un potencial sedicioso, ya que “por su propia naturaleza, la verosimilitud”, que es solo superficialmente genuina, “es enfáticamente no ‘veraz’”. Es en esta sutileza holográfica de la verosimilitud, en contraposición con la verborrágica autorreflexividad de la metaficción historiográfica que radica la subversión simbólica de *Fingersmith*.

En su análisis crítico de *Affinity*, Kohlke (2004) acuña el término *nuevo (meta)realismo* para referirse al modo en que Waters parodia dos fenómenos simultáneamente:

La novela de Waters remeda el eclipsamiento por parte del relato histórico de su propia narratividad, no meramente criticándolo sino dramatizándolo. La pseudovictoriana *Affinity* se remonta al realismo decimonónico pero lo hace circunvalando la intrínseca reticencia estereotipada a explayarse sobre temas tabúes o inaceptables de la época, de modo tal que inicialmente parece reflejar la realidad victoriana de manera más inclusiva y por lo tanto más auténtica que la literatura victoriana “genuina”, y adoptando lo que podría denominarse un nuevo (meta)realismo. Sin embargo, tal ficción neo(meta)realista permanece firmemente silenciosa respecto de su propia ficcionalidad, al presentarse como paradójicamente más real que aquello que está imitando. Como tal, *Affinity* produce una opacidad más que victoriana y concreta una doble supresión. Por un lado, parodia las represiones del discurso histórico y realista; por el otro, reflexiona irónicamente sobre el juego sin trabas de la metaficción historiográfica. (“Into History”, 156, el énfasis pertenece al autor)

La subversión en *FS* consiste en replicar a la historia que así como la literatura victoriana *inventó* la ausencia de una subjetividad lesbiana y un homoerotismo femenino, la novela neovictoriana, por el mismo gesto de fantasía creativa y rectificadora, imagina su presencia y la reimplanta en la *lacuna* dejada vacante por la literatura. Lejos de ser una técnica inocente engendrada por un impulso sentimental a venerar el pasado, el neo(meta)realismo se convierte en una incisiva herramienta para desacoplar las tácticas autolegitimantes de la escritura de una historia con el ocultamiento de lo que White ha denominado la *naturaleza narrativa* de la historia, o su *emplotment*. Define White (1978: 83) este concepto como “la codificación de los hechos contenidos en la crónica como componentes de tipos específicos de estructuras narrativas, precisamente de la manera en que Frye ha sugerido lo hacen las ‘ficciones’ en general”. De este modo, la práctica de la novela constituye una reactivación rehabilitante, puesto que vuelve a naturalizar aquello que en primera instancia desnaturaliza. Utiliza la propia energía transgresora del género victoriano, insertando una preocupación contemporánea en el único género del pasado que puede contenerla naturalmente por su naturaleza subversiva.

Conclusión

Si no discrepamos con la posición teórica de Hutcheon (2000) respecto de la manera en que los textos resuelven el peso de los textos del pasado, *Fingersmith* se ubica en un espacio ambiguo. En su texto *A Theory of Parody*, Hutcheon sostiene que la parodia es “repetición con diferencia” (32) y que esta requiere “distancia irónica crítica” (34), en tanto que el *pastiche* es una de las “formas monotextuales” que tienden a “enfatar la similitud más que la diferencia” (33). *Fingersmith* parece abrazar ambas modalidades simultáneamente y así, respecto del architexto y no un texto antecesor específico, aparece suspendida en un gesto ambivalente de ironizar e imitar sin distancia crítica. Fluctuando entre la parodia y el *pastiche*, entre la extranjerización y la reactivación, entre la exotización y la reactivación, *Fingersmith* se apropia de lo extranjero y lo nativo como metáforas para plasmar su acción tanto subversiva como nostálgica respecto del pasado y así autentica e increpa la tesis kohlkeana que hemos tomado como punto de partida para nuestras reflexiones metatextuales.

Referencias bibliográficas:

- Brustein, M. E. (2004, noviembre 4). "Alias Grace". *The Little Professor. Things Victorian and academic* [Blog del autor]. Recuperado de http://littleprofessor.typepad.com/the_little_professor/2004/11/ialias_gracei.html
- Davies, H. (2012). *Gender and ventriloquism in Victorian and neo-Victorian fiction: Passionate puppets*. New York: Palgrave Macmillan.
- Doan, L. y Waters, S. (2000). Making up lost time: Contemporary lesbian writing and the invention of history. En D. Alderson y L. Anderson (Eds.). *Territories of desire in queer culture: Refiguring contemporary boundaries*. Manchester y Nueva York: Manchester University Press.
- Fantina, R. (2010). *Victorian sensational fiction. The daring work of Charles Reade*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2010.
- Forman, R. G. (2010). Queer Sensation. En P. K. Gilbert (Ed.). *A companion to sensation fiction* (pp. 414-429). Chichester (Gran Bretaña): Wiley-Blackwell.
- Hermann, P. (2013). Saga literature, cultural memory and storage. *Scandinavian Studies* 85(3), 332-354 [artículo online]. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/10.5406/scanstud.85.3.0332?seq=1#page_scan_tab_contents
- Ho, E. (2012). *Neo-Victorianism and the memory of empire*. Nueva York: Continuum.
- Hutcheon, L. (1988). *A poetics of postmodernism. History, theory, fiction*. New York: Routledge.
- . (1985). *A theory of parody: The teachings of twentieth-century art forms*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Jameson, F. (1992). *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Joyce, S. (2007). *The Victorians in the rearview mirror*. Athens, Ohio: Ohio University Press.
- Kaplan, C. (2007). *Victoriana: Histories, fictions, criticism*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kiremidjian, G. D. (1969). The aesthetics of parody. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 28(2), 231-242.
- Kohlke, M. L. (2008). Neo-Victorian sexsation: Literary excursions into the nineteenth-century erotic. En M.L. Kohlke y L. Orza (Eds.). *Probing the problematics. Sex and sexuality. Critical issues. Imaginative research in a changing world*. Interdisciplinary Press [artículo online]. Recuperado de <http://inter-disciplinary.net/ci/transformations/sexualities/s3/Kohlke%20paper.pdf>
- . (2004). Into history through the back door: The past historic in *Nights at the Circus* and *Affinity*. *Women: A Cultural Review*, 5(2), 153-166.
- . (2008). Introduction: Speculations in an on the Neo-Victorian encounter. *Neo-Victorian Studies*, 1(1), 1-18 [artículo online]. Recuperado de http://www.neovictorianstudies.com/past_issues/Autumn2008/NVS%201-1%20M-Kohlke.pdf
- Llewellyn, M. y Heilmann, A. (2010). *Neo-Victorianism. The Victorians in the twenty-first century, 1999-2019*. Houndmills, Basingstoke, y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Mitchell, K. (2010). *History and cultural memory in neo-Victorian fiction. Victorian afterimages*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Preston, P. (2008). Victorianism in recent Victorian fiction. En M. Knezevic y A. Nikcevic-Batricevic (Eds.). *History, politics, identity. Reading literature in a changing world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousselot, E. (2014). Exoticizing the past in contemporary Neo-historical fiction. En E. Rousselot (Ed.). *Exoticizing the past in contemporary neo-historical fiction*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Smith, M. (2013). Introduction. *Australasian Journal of Victorian Studies*, 18(3), 1-3.
- Su, J. J. (2007). Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea*. En B. W. Schaffer (Ed.). *A companion to the British and Irish Novel 1945-2000*. Oxford: Blackwell.

- Sulmicki, M. (2011). Why do we need Neo-Victorian fiction? A survey of the functions served by British novels looking back to the nineteenth century. *Acta Philologica* 39. Warsaawa: wydział neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. 150-156.
- Thomas, R. R. (2002). The legacy of Victorian spectacle: The map of time and the architecture of empty space. En C. L. Kruefer (Ed.). *Functions of Victorian culture at the present time*. Athens, Ohio: Ohio University Press.
- Waters, S. (2002). *Fingersmith*. Nueva York: Riverhead Books.
- White, H. (1985). *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. 1978. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.



IDENTIFICACIONES VILLERAS Y TRANSFORMACIONES URBANAS EN CONFLICTO EN *SANTERÍA* DE LEONARDO OYOLA

Rezzónico, Sabrina
CIFFyH (FFyH, UNC) - CONICET
Argentina
rezzonicosabrina@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo, se señalan las transformaciones sociales y geográficas urbanas ocurridas en la ciudad de Buenos Aires, en particular, la visibilización de una problemática emergente durante la década de los noventa como la presencia de villas situadas no ya en un territorio ajeno a la ciudad, sino dentro de ella, y las ideas de inseguridad, criminalidad y pobreza que a ellas se asocian. La primera novela de la saga creada por Leonardo Oyola permite analizar la villa Puerto Apache y el espacio proyectado de Puerto Madero como territorios en conflicto escenificados en *Santería*. Estas transformaciones y reformas urbanas de un espacio a otro posibilitan reflexionar sobre el sentido que cobran las fronteras materiales, culturales y simbólicas, y el modo en que sugieren adscripciones identitarias o *identificaciones* (Grimson, 2012) de los personajes-habitantes con la villa, así como también la configuración de otredades desde dentro hacia afuera y viceversa. A través de la dupla agonista principal, la narradora-protagonista Fátima Sánchez (Víbora Blanca) y sus amigos, y su archienemiga, Lucía Fernández (Marabunta), y sus aliados, se trazan contraposiciones entre diferentes saberes y poderes que entran en tensión en la trama, vinculados a las historias personales de los personajes y su pertenencia a los territorios imaginados en y por la novela. Más aún, se confrontan críticamente los discursos sobre el progreso relacionados al territorio, que justifican la erradicación del espacio villero y la instalación del megaproyecto inmobiliario y de negocios y entretenimiento del *otro* Puerto, exclusivo/excluyente, moderno y cosmopolita. Se concluye repensando cómo la literatura se reapropia de lo real como material y lo re-crea artísticamente, desde el trabajo de escritura de los discursos y prácticas de los personajes, situados imaginariamente en dichos territorios.

Palabras clave: villa, territorio, identificación

Introducción

Desde la última dictadura cívico-militar y, en particular, en la década de los noventa, las transformaciones sociales y geográficas urbanas ocurridas en la ciudad de Buenos Aires visibilizan una problemática: la presencia de villas situadas no ya en un territorio ajeno a la ciudad, sino dentro de ella, y la cristalización en el discurso social y mediático de categorías como inseguridad, criminalidad y pobreza a ellas asociadas. Tal como señala Gorelik (2010), desde la última mitad de siglo, la ciudad de Buenos Aires “(...) ha venido teniendo oleadas de modernización de superficie (edificios de propiedad horizontal y avenidas en los sesenta; torres y autopistas en los setenta; shoppings y lofts en los ochenta; Puerto Madero, “torres country” y autopistas en los noventa), mientras usufructuaba irresponsablemente hasta el agotamiento la infraestructura instalada en profundidad entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, ampliada y actualizada en la década de 1930.” (231)¹.

1 El personaje de la Nona, escritora sobre el devenir de la Villa 31, protagonista del capítulo “23. Ab villa condita” y narradora de las “10. Fábulas de favela” incluidas en *La 31 (una novela precaria)* de Ariel Magnus, sintetiza lo explicado: (...) la 31 tenía los ferroviarios que habían puesto las vías y lo que más tarde fueron bajados del tren, estaba el Padre Mugica y las topadoras de los militares en los sesenta y los setenta, estaban los que la democracia no logró alimentar en los ochenta y la autopista que los había pasado por encima en los noventa, la inmigración de los últimos años y los planes de urbanización de siempre (Magnus, 2012: 66-67).

Todas estas modernizaciones han sido y aún son registradas imaginariamente en la narrativa a través de diversas tramas que incluyen el accionar de topadoras que arrasan terrenos donde comunidades despliegan su vida, aunque los habiten precariamente, sin cobertura estatal en materia de derechos fundamentales; la organización, lucha y resistencia colectiva frente a desalojos; los *countries*, como espacio de *preservación* y de *defensa* de determinados grupos y/o clases sociales ante la inseguridad encarnada en las multitudes pauperizadas; la división social del espacio a partir de *muros* y de la estructuración y jerarquización *arriba-abajo*, fronteras productoras de diferencias materiales y culturales; la convivencia entre fuerzas de seguridad, poder político, grandes grupos inversores y empresas constructoras e inmobiliarias, cuyos intereses y negociados se evidencian en su tratamiento narrativo; entre otras figuraciones de esta problemática.

En este marco, la sociedad misma genera clasificaciones modelizadas como categorías relevantes y potentes para leer *identificaciones situacionales*, autoadscripciones de sujetos en grupos que – en su heterogeneidad constitutiva– se funden en una unidad relativa y operan en función de objetivos e intereses comunes frente a *otros* que los amenazan –material, cultural y simbólicamente– y les disputan prácticas, saberes, sentidos y territorios. Esto es advertido por Grimson (2012) al restringir su definición de *identificación* “(...) a las categorías de grupos sociales, a los sentimientos de pertenencia a un determinado colectivo, y a los intereses comunes que se articulan en torno de una denominación. (...)” (184), categorías que brindan un mapa de cómo la sociedad se piensa, clasifica y reconoce a sí misma. De este modo, las transformaciones y reformas urbanas de la villa Puerto Apache al espacio proyectado de Puerto Madero² permiten reflexionar sobre el sentido que cobran las fronteras materiales, culturales y simbólicas en *Santería* ([2008]2014),³ y el modo en que sugieren dichas identificaciones de los personajes-habitantes con la villa, así como también la configuración de otredades consideradas en un doble movimiento: desde dentro hacia afuera, en las voces de personajes propios de dicho espacio, y de fuera hacia adentro, a partir de personajes ajenos a él.

Tanto para estas identificaciones mencionadas, que aquí llamamos *villeras*, como para el reconocimiento de las fronteras culturales, la lengua adquiere un rol importante dado que es la que cristaliza, disputa y recrea los sentidos de esas denominaciones y categorías adjudicadas a grupos sociales. Asimismo, el procedimiento empleado de la construcción e inclusión de voces anónimas, murmullos que generan versiones de hechos referidos en la narración –más aún, de aquellos vinculados con la identidad de cada agonista–, al mismo tiempo que trabajan el discurso ajeno, prescinden de un registro plano, o evitan la reproducción de un dialecto social de manera etnográfica (cf. Sarlo, 2006).

Avatares de la ciudad y villa narrativizadas: proyectos político-culturales y territorios en conflicto en la ciudad de Buenos Aires en los noventa

A través de una sucesión de cartas que ordenan la lectura del pasado de la protagonista y disponen su destino y el de los suyos, la primera novela de la saga creada por Leonardo Oyola –seguida de *Sacrificio* [2010], y las aún no publicadas *Aquelarre* y *Amén*, correspondientes a las columnas del tarot restantes por leer: el presente, el futuro y lo que no se puede cambiar, respectivamente– aborda diversos aspectos de subjetividades, saberes y poderes que entran en tensión en la trama, vinculados a los personajes y su pertenencia a los territorios imaginados en y por la novela. Asimismo, además de la reelaboración ficcional de los códigos musicales de época (como la cumbia y el rock), y otros consumos y prácticas culturales; la fe en Dios como *poder*, visiones proféticas que anticipan muertes en forma de palomas, y la intervención de ruegos y ritos en diferentes ocasiones, practicados a

2 En “‘Si habrá crisis, bronca y hambre...’. Literaturas urbanas”, Korn (2010) trabaja dos novelas significativas que anteceden a la aquí propuesta, como *El aire* (1992) de Sergio Chejfec y *Puerto Apache* (2002) de Juan Martini. Fundamentalmente, en torno de esta última, se reitera el sentido del nombre adoptado por dicho espacio en la novela de Leonardo Oyola que aquí abordamos, esto es, el título mezcla dos zonas urbanas opuestas, por lo que se constituyen en una negación una de la otra: Fuerte Apache y Puerto Madero, aún sin considerar la villa de Puerto Apache como referente en “lo real”, sino pensándola como *imaginada*.

3 Las citas de la novela pertenecen a la edición de 2014 (cf. referencias bibliográficas), por lo que solo se consigna el número de página cuando corresponde.

partir de diferentes credos y santos bíblicos o populares protectores del Mal, como San Jorge, el Señor de la Muerte y el Gauchito Gil; el recorrido por la villa El Jabuti, confrontada con el Apache por estar compuesta por una comunidad brasilera, cuyas creencias marginan a la protagonista, y otros espacios barriales cercanos y céntricos; las huellas de la historia argentina reciente en la forma de topadoras, militares y 1989 como año de inflexión personal y de orden político; una narración oral en clave mítico-simbólica, entre otros acontecimientos, se traman junto a ellos las trayectorias vitales de la dupla agonista principal: la de la narradora-protagonista, Fátima Sánchez (Víbora Blanca), y de sus amigos, y la de su archienemiga, Lucía Fernández (Marabunta) y de sus aliados.

Dirigida hacia una segunda persona –que no es quien lee–, la narración se abre en los primeros capítulos con una anticipación y la autobiografía de Fátima, identidad reconstruida a través de relatos ajenos y de recuerdos propios. En tanto *don* y *cruz*, ella tiene visiones, figuradas en la llegada de palomas blancas⁴ que vaticinan una tormenta, que es su llanto, con cuatro truenos. Profética en un sentido nefasto, una de dichas visiones le revela sobre la violencia y crueldad de su propia muerte en la noche de Navidad, en el patio de los Saladino –que aún resistía a las “obras” hechas en la villa– de la mano de la Marabunta, clienta número uno legada por su tía Ña Chiquita cuando muere en 1989. Configurada como quien le enseña la fe y el trabajo,⁵ también su tía es su *salvadora*: luego de su nacimiento, en el invierno de 1969 en la villa El Jabuti, Fátima es abandonada por sus padres en un basural del cinturón ecológico y ella es quien la rescata y lleva a Puerto Apache. Con ello –se sabe más adelante, por otros dos personajes–, marca el destino de este espacio.

El recuerdo de su esposo Ray –asesinado en 1992– permite introducir momentos de la transformación del territorio ligados con *identificaciones*: el primero, mientras Ray estuvo vivo y era el *cacique* de la *tribu*; era también quien la juntaba “con pala”, y era “generoso con el malón, (...) muy atento con los pibes de la villa” (21). Luego, los tiempos en que se fue perdiendo “el Apache por no caer en la transa”, momentos en que “(...) había demasiados caciques dentro de la indiada. Convivían muchas bandas y ninguna era fuerte” (20). Por último, el tercer momento correspondiente al panorama actual: “Son tiempos difíciles para el Apache. Porque *lo que viene-lo que viene-lo que viene* en nuestro mundo, que la quiere jugar de primera, es el principio del fin. Puerto Apache...Puerto Madero.” (24) (cursiva en original). En esta intervención, la protagonista se reapropia de un discurso en circulación sobre la pretensión y necesidad de Argentina de insertarse en el mundo y pertenecer a los países más poderosos, promesas del expresidente Menem⁶, para devolverlo al lector con ironía.

El mencionado conflicto territorial parece establecerse desde el “principio” de los tiempos, o en un tiempo imposible de establecer. Desde los orígenes mismos de los personajes agonistas, esto es, a través de las dos historias de la Marabunta referidas por Fátima, así como de la suya propia, se traza dicho conflicto, así como el que denominamos simbólico.

La primera de las historias, la que Fátima quiere creer verdadera porque es la que “habla la calle”, refiere al origen villero de la Marabunta: “Las dos somos frutitas del mismo árbol. Quiero decir que nació y se crió en la villa. Ya ni me acuerdo cuál. (...) Cuando entra (...), la mina transpira y escupe con asco su pasado.” (67)⁷. En ella, la Marabunta se dedica de adolescente a la prostitución hasta que conoce al mexicano Chamo Jiménez, quien la asciende a VIP y la lleva a trabajar al *Guacamole Pub*, famoso entre los militares de la Marina. Allí, ella conoce al “Intendente”, se casan y, cinco años más tarde, él muere y ella hereda su fortuna. Luego, empieza a buscar aliados:

4 Las palomas blancas son la “mirada del Cielo”, mientras que Megatrón es “la voz de Dios”.

5 La experiencia vital también se configura como *saber*; tal como la protagonista señala: “(...) de la calle no: más bien de los pasillos de la villa y del puerto, aprendí todo lo demás” (20).

6 Para profundizar en el mito de la “aldea global” y las tensiones entre lo nacional y lo global en el discurso menemista cf. Fair (2011).

7 Sería imposible ocuparnos del simbolismo del árbol y del fruto; sin embargo, nos interesa destacar aquí su ambivalencia según diferentes culturas (Cf. Chevalier, 1986). Si bien en la novela se advierten referencias de la tradición cristiana, luego se inserta un mito que genera aperturas a otras interpretaciones, de las que solo optamos por referir el carácter lunar (femenino) y fálico (masculino) del árbol. De este modo, también se vincula con la significación de la niña-hormiga.

Primero fueron los milicos. O un milico. Eso no está muy claro, pero vamos, ¿qué está claro de esa época? Después dicen que apareció el que fue el más importante de todos, (...) No era riojano, no. Pero (...) era turco. Un Turco (...) que, como tantos otros y tan pocos, levanta la guita en pala y tiene todo lo que se te ocurra: canales de televisión, radios, clubes de fútbol, policía privada. (72-73).

Cuando ordena los papeles de su exmarido, advierte que todavía tiene cosas para negociar, por lo que se comunica con el Turco y le ofrece "(...) zona liberada para sus socios en la Costanera Sur para él monopolizara e hiciera los negocios que se le ocurrieran, ya fueran inmobiliarios o de narcotráfico, a cambio de seguridad y protección." (74). Así, esta historia sugiere la connivencia de la Marabunta con políticos, fuerzas de seguridad, empresarios y agentes privados de inversión para lograr el control sobre el territorio y sus habitantes, y el desalojo y la instalación del "otro Puerto".

La otra historia –en clave de narración oral mítico-simbólica– refiere al enfrentamiento primigenio de dos fuerzas, sus tensiones y vaivenes: el Bien y el Mal. En contraposición con el "relato de calle" ya referido, aquí son "las habladurías del Jabuti" (74) –según Fátima, "(...) esa villa de mierda en el Bajo Flores" (29)– y la voz de la única santiagueña entre los brasileños, Inés Carabajal, quienes cuentan esta historia popular del sudeste de la provincia de Santiago del Estero, en las salinas de Ambargasta. Aquí, se destaca el uso de la lengua y de recursos de la oralidad que cifran el relato, no solo por el modo de narrar sus acontecimientos, sino además por la inclusión –por parte de la narradora-protagonista– de las voces anónimas que construyen las versiones de lo ocurrido.

De este mito,⁸ es importante recuperar que una niña-hormiga,⁹ entregada por dos hombres a una anciana para su salvación y que, en realidad, lleva la muerte del suelo donde está, puede ser considerada como la Marabunta. Este paralelismo puede interpretarse, por un lado, desde el indudable vínculo motivado desde su apodo, su descripción física y hasta los efectos que con su cuerpo produce (por ejemplo, su orgasmo como hormigueo infernal); por otro, desde su rol como destructora de paisajes y poblaciones, como la inminente erradicación de Puerto Apache. Así, en el mito referido se advierte: "Dicen que esa pobre vieja engañada (...) salvó a la hija de la absoluta nada y que por eso, donde quiera que esta criatura se encuentre, ese lugar y sus moradores (...) están destinados a desaparecer. Que desaparecer es morir. Y que morir por la presencia de la niña-hormiga no es una muerte cualquiera (...) [es] [u]na muerte que se siente mil veces." (79).

Asimismo, el enfrentamiento de la anciana con una lampalagua albina para proteger a la beba con una rama de algarrobo –árbol sagrado– da a conocer el posible origen de Fátima o Víbora Blanca, así apodada en el Jabuti, por su color de piel. Esto último funciona como justificación del abandono de sus padres, Berta y Paulo, y también opera como fundamento de su resurgimiento en medio del basural, dado que –"se dice"– fue salvada por lombrices blancas. Tras cuatro años de este episodio, la Marabunta busca a Fátima en el Jabuti, y si bien no la encuentra, tiene la certeza de que lo hará. En ese momento, ya la reconoce como su reverso, quien la completa simbólicamente y humanamente: "(...) si bien *ella y yo éramos de distintas especies también éramos la misma clase de monstruo*. Que nos necesitábamos para ser más humanas. Y que el Jabuti algún día iba a pagar por lo que habían hecho." (81) (destacado nuestro). Tiempo después de esa visita, mientras duerme con Inés –la relatora santiagueña–, el padre de Fátima es ahorcado por una lampalagua.

A través de la inclusión de esta otra historia, entonces, puede reconocerse un rasgo común

8 A partir de un trabajo elaborado por Gentile (2001), es posible vincular esta narración con la llamada "fiesta del Chiqui", deidad nefasta del noroeste argentino cuya conjuración propiciaba la lluvia y el cese de la sequía, y favorecía la cosecha del algarrobo, árbol sagrado, cuya sombra era elegida por la Pachamama en dicha fiesta para transmutarse en una anciana milagrosa.

9 Las hormigas coloradas indican a la anciana el camino hacia Providencia –"(...) línea recta, *un camino marcado como el que Cristo ha señalado para acercarnos a él, (...)*" (77) (cursiva del original)– y provocan la destrucción del paisaje y la muerte de poblaciones enteras por devorárselas –de allí que esas dos jornadas del éxodo de Frías y poblaciones aledañas se denominen "(...) *los amaneceres del Algarrobo Pazioca*. Por el color en carne viva (...)" (78)–. Según Chevalier (1986), en su primera acepción, "[l]a hormiga es un símbolo de actividad industrial, de vida organizada en sociedad, de previsión (...)" (576). Asimismo, por otras imágenes suscitadas a partir de la Marabunta, es posible considerar "[l]a asociación hormiguero-sexo femenino (a la vez monte de Venus y vulva-manantial (...))" (577), así como su pertenencia ligada fuertemente a la tierra, también submundo.

entre Fátima y la Marabunta. Si se recurre a una frase de la primera en la que, como se señaló oportunamente, enuncia que son dos frutas del mismo árbol, y releemos esta última proferida por la Marabunta, puede considerarse el origen común, como si se tratara de un espejo que distorsiona e intercambia sus roles, puesto que a quien se adjudica la destrucción de un paisaje particular y de su población, como se muestra a continuación, es Fátima. También se pone de manifiesto hasta aquí cómo ellas reniegan de sus propios orígenes –ambos villeros y/o míticos; ambas frutos o monstruos– por motivos diferentes, pero a su vez se lo enrostran la una a la otra.

Como se anticipa anteriormente, Fátima –acompañada por Emoushon y Danielín, sobrino de Ray, “su protegido y futura estrella” (22)– visita a su prima Lorelei en el Jabuti, para una tirada de cartas que le sentencia su muerte y, junto a ella, la de todo el Puerto Apache. Esta sentencia se reitera cuando regresan a la villa, en boca de la Marabunta, quien –mientras los “Kevin Costners” la custodian– le solicita a Fátima un trabajo de unión de pareja con un tal Gustavo Medina –trabajador de una empresa, cuyo dueño es el Turco y donde ella es gerenta– y ella se niega: “Si hubieras muerto en el Jabuti, nada de esto hubiera pasado. Pero tuviste que sobrevivir. (...) *Por eso* el Apache está muriendo. (...) Iban a ser más fuertes que San Francisco, la 25 de mayo y La Esperanza juntas.” (45) (la cursiva es nuestra). Así, se establece una relación causal entre la vida de Fátima y la muerte de la villa.

Ante esta amenaza, los tres deciden recurrir a sus protectores cercanos y humanos, aunque sin éxito, dado que la Marabunta regresa resuelta a la casilla de Fátima. Si bien se muestra dispuesta a olvidar que Emoushon ha asesinado a tres Kevin Costners, a cambio, le ordena cumplir con su solicitud; nuevamente, Fátima se rehúsa, lo que desata la cacería de los pibes por parte de los guardaespaldas y el primer enfrentamiento de las agonistas. El cuerpo de la Marabunta se cubre de hormigas y, cuando se dispone a invadir el de Víbora Blanca, llega Charly –de la Policía Federal, ex amante de Fátima y portador de la figura protectora de San Jorge– y le avisa que la ambulancia está en camino. Mientras la trasladan en ella, Fátima oye las palomas y tiene la visión del combate entre San Jorge y el dragón: uno de los guardaespaldas ha dado muerte a Charly.¹⁰

Este hecho permite agregar otra significación a los discursos sobre el territorio y las identificaciones villeras a uno y otro lado. Mientras que, en las voces de Fátima y los suyos, la villa es el espacio de la comunidad, como sucede en acontecimientos venideros, previo al velorio y entierro de Charly, ellos se enteran de que “(...) desde arriba llegó la orden para cambiar la carátula del expediente. (...) *Se dijo que* Charly estaba por entrar en narcóticos y que haciendo un peritaje *fue muerto por dos pibes chorros del Puerto Apache*. Toda su delegación sabía que así no habían sido las cosas. (...)” (117-118). Los destacados dan cuenta de la reedición de discursos provenientes del afuera de la villa – asociada con la criminalidad y el delito, también desde la denominación *pibes chorros*, cristalizada en el discurso social–, así como de la impunidad de sus responsables y de la parcialidad de la justicia. Los representantes de las fuerzas de seguridad aprovechan la oportunidad y difunden su versión de los hechos para reforzar la promesa del nuevo Puerto: “Al sargento Carlos Digruttola se lo despidió como a un héroe. (...) el comisario y el ministro de seguridad hablaron de la muerte de Charly como uno de los últimos y penosos estertores de algo que ya estaba acabado como el Puerto Apache. Que Puerto Madero iba a ser un *nuevo lugar, un nuevo mundo, un ideal*.” (118-119) (destacado nuestro), un espacio cuya promesa de pertenencia primermundista y de progreso encandila. Para enrostrarle esta injusticia a sus deudos, aparece allí el custodio asesino de Charly con un mensaje de la Marabunta: el *ultimátum* a realizar el amarre con su amado o matar a todos si eso no ocurre, hasta las seis de la mañana del 25 de diciembre.

La preparación de la Navidad en la villa es destacada por Fátima, por las *costumbres comunitarias* que genera: el armado del pesebre en una salita, la misa nocturna de las ocho, la peregrinación hasta el patio de los Saladino, donde *su mundo* se reúne “(...) para cenar a la romana. También otra tradición del Apache: la tribu comparte en época de fiesta, sea poco o mucho, todo lo que tiene.” (128). En este marco festivo, sin embargo, se intercala y

10 En la guardia médica, advierte: “(...) encontré mi figura en el reflejo de un espejo cóncavo; (...) mi pelo se me paraba cubriéndose de hielo y escarcha, y mis ojos se ponían blancos y muertos mientras que por todo mi cuerpo se enroscaban serpientes albinas.” (114).

luego despliega el pensamiento de Fátima, en el que se visibilizan los discursos contrapuestos sobre el “territorio tan estratégico” (138) de la villa. Así, se focaliza en la responsabilidad de la decisión de erradicarla, que evidentemente no proviene de sus habitantes, sino que es tomada afuera de ella y en función de los negocios que puede proveer el *otro* Puerto. Por tal motivo, Fátima reflexiona: “(...) todos sabíamos que se había acabado. Que el Puerto Apache estaba muerto. (...) su agonía había sido (...) bieeeen larga. *Otra tribu menos en el país. Otra villa recuperada, dicen ellos.* Lo que gobiernan. Y todos contentos. Menos nosotros, los que en teoría deberíamos estar festejando por el *progreso*. Esa *topadora* que nos está pasando por encima (...)[,] que nos va a condenar al olvido.” (136) (las cursivas nos pertenecen).

Tal como se advierte en el fragmento anterior, se confrontan críticamente los discursos sobre el *progreso* relacionados al territorio –figurados en la topadora–¹¹ y que justifican la erradicación y urbanización del espacio villero, no para que este continúe existiendo como barrio, sino para preparar la instalación del megaproyecto inmobiliario y de negocios y entretenimiento del *otro* Puerto, exclusivo/excluyente, moderno y cosmopolita. Esos discursos pueden situarse en un trasfondo histórico que recupera las modernizaciones experimentadas por la ciudad de Buenos Aires desde finales del siglo XIX, frente a los que resuenan y se confrontan otras voces, por caso, en la identificación colectiva que la protagonista hace de su comunidad como *malón*, con capacidad de resistencia relativa frente a la “guerra” por venir y su inminente condena al olvido por la ceguera e indiferencia social. De allí que, para la protagonista, los pisos por donde ella ha caminado, corrido y bailado se transformarán –en sus palabras– en “tumbas sin lápidas”, en “un cementerio escondido” (137). Más aún, Fátima se pregunta qué habrá en su lugar: “¿Qué va a ser Puerto Madero? Más que un puerto, una isla. Otro país, dicen. Hasta otros policías van a tener. (...) [L]a seguridad va a estar a cargo de Prefectura. Militares. Botas. Huele mal.” (138). En este sentido, se manifiesta no solo una exclusividad respecto del modo de organizar dicha *jurisdicción* en el marco de la ciudad, sino que además se la califica como “isla”, término sobre el que reflexionamos con Ludmer (2010) en las conclusiones.

Un acontecimiento precipita la narración: ocurre la persecución y enfrentamiento entre la Víbora Blanca y la Marabunta, así como también de sus amigos y aliados. Luego del festejo navideño, Aguirre –policía de la comisaría de San Telmo, y figura paterna de Fátima–, Danielín y Fátima se retiran hacia la avenida Independencia, cuando en medio de una intensa lluvia, ven aparecer una limusina custodiada por motocicletas y deciden separarse para enfrentar a sus enemigos. Danielín lleva a su Kevin Costner a la fuente monumental Las Nereidas y allí es salvado finalmente por Emoushon; por su parte, Aguirre logra reducir al conductor de la limusine; mientras tanto, internada en los pasillos del laberinto villero, Fátima advierte los tacos de su perseguidora que suenan “(...) como un tambor. Era como escuchar un ritmo vudú.” (153).

La dupla agonista se bate a duelo: Fátima le dispara en el corazón, pero la Marabunta sigue de pie;¹² luego, esta le dispara a la primera al cuello y acierta. Sin embargo, allí descubre la verdadera advertencia de las palomas, que no era saber por qué la Marabunta la quiere muerta, sino por qué la deja vivir: mientras advierte que otro corazón late con el suyo, su archienemiga le acaricia la panza con su mano derecha y le dice que en menos de doce meses ella le dará lo que quiere. Finalmente, en compañía de Aguirre y Emoushon –Danielín permanece en coma–, Fátima tiene la visión de palomas que copan la terapia y de la Marabunta como una mujer feliz, junto a un niño. Por ello, al despertar, pregunta a la

11 Las topadoras son, en *La Virgen Cabeza* (2009) de Gabriela Cabezón Cámara, los instrumentos que desatan la tragedia-masacre sobre la villa. Cleo relata el pedido de desalojo de la villa y la promesa de reubicación en un “barrio precioso” en La Matanza, a lo que los habitantes de El Pozo se niegan porque “(...) a nadie le gusta vivir en un lugar que se llama Matanza (...)” (124). Y allí se da el operativo. Mientras que Qüity llega tarde y solo puede ver que “(...) estaban trabajando las topadoras y la Virgen ya estaba sin cabeza y las carpas flotaban muertas en la superficie del estanque y solo había canas y ametralladoras” (121-122); Cleo, por su parte, vivencia la muerte de Kevin, un niño que había adoptado a Qüity, escena que suscita el cruce entre múltiples memorias.

12 Pueden nombrarse dos paralelismos entre Fátima/Víbora Blanca y Cristo: primero, cuando antes de comenzar la persecución final, ella señala: “Era Navidad, pero yo encaré como si me fueran a crucificar.” (150); segundo, cuando al batirse con la Marabunta, advierte la mezcla producida entre la sangre y el vino. La Marabunta *invierte* el simbolismo cuando expresa que, desde Adán y Eva, la culpa de todo la tiene la víbora.

médica cómo está su bebé, la que contesta que si sobrevivió es porque viene con un pan bajo el brazo. La novela cierra con el ruido de cuatro truenos y el llanto de las palomas, nuevo presagio para cuya realización deberemos esperar a *Sacrificio*.

Conclusión

En el marco de la narrativa argentina contemporánea, la novela *Santería* permite hablar de apropiaciones y reelaboraciones de “lo real”, en relación con el territorio urbano, las identificaciones villeras –siguiendo las identidades construidas por esta narración a través de lo dicho por los personajes–, y las lenguas y los recursos diversos empleados para construirla.

“El Apache” se constituye, desde la lengua misma, objeto de disputa. Esa denominación singulariza dicho espacio (mediante “el”), genera una apropiación y/o pertenencia identitaria a él y, finalmente, niega doblemente el término con el que entra en disputa: Puerto Madero. Si bien “Puerto” forma parte del topónimo de ambos espacios (Apache y Madero), también es cierto que las identificaciones situacionales que se ponen de manifiesto a través del decir, saber y hacer de los personajes hacen pensar en ellos como habitantes de un “fuerte”, tal como se conoce al barrio popular Ejército de los Andes, ubicado al oeste del conurbano bonaerense.

Ello es recuperado por la protagonista, a propósito del recuerdo de su esposo y de las etapas por las que el territorio atraviesa, a partir de lo que un campo semántico de lastre histórico se activa: cacique, malón, indiada, tribu, entre otros, son autoadcripciones y modos de pertenencia cifrados en el líder y su comunidad, al mismo tiempo que instalan un paralelismo con la Campaña del Desierto a poco de finalizar el siglo XX. Así, se pone de manifiesto que los breves fragmentos que se introducen de discursos promisorios –de los que se destacan la idea de Primer Mundo y la de progreso, asociada a la erradicación, no “recuperación”, del territorio– reproducen esa lógica de ir a la frontera y comenzar, desde allí, la eliminación del otro, ya calificado de pibe chorro –por caso, en el entierro de Charly–, lo que justifica a su vez dicha guerra contra él.

Por este motivo, los rasgos de la isla urbana y de sus personajes, trabajadas por Ludmer (2010), resultan productivas para pensar el modo en el que en este territorio “(...) las relaciones topográficas se complican en relaciones topológicas, y los límites o cesuras identifican a la isla como zona exterior/interior: como territorio adentro de la ciudad (y por ende de la sociedad) y a la vez afuera, en la división misma.” (131). En este sentido, las fronteras se hacen visibles en el decir mismo de los personajes (al “entrar”/ “salir” de la villa) y los discursos ajenos que hablan sobre ese territorio, por su parte, parecen circunscribirlo aún más –y de allí, la isla–, al mismo tiempo que ponen en evidencia los prejuicios que lo marginan.

Sin embargo, al decir que la posición de los personajes de la isla urbana es “(...) exterior-interior de la ciudad (la sociedad, la nación, el trabajo, la ley, la historia o la razón).” (131), también le adjudica al territorio ciudadano una serie de valores que en esta obra son, al menos, relativizados. Aunque se reproduce el discurso decimonónico del progreso –lo que conlleva en sí un modo de concebir la nación, la historia, la sociedad– y se lo actualiza en plena década menemista, la ciudad –más específicamente, la zona sur de la ciudad– se constituye en un lugar que no representa la ley, ni la sociedad, menos aún la razón; ni tampoco es donde ocurre “la subversión”. Por el contrario, dado el trasfondo policial –junto a las irrupciones del fantástico– y al construir la perspectiva sobre la ciudad desde los personajes de la villa, la narración permite dar cuenta del modo en el que se configuran los negociados entre poder político, económico y mediático al servicio del mejor postor, y del consentimiento con la que la justicia y la seguridad acompañan ese servilismo; así, si bien Puerto Madero se erige como el ideal novedoso, se advierte la corrupción en su instalación. Asimismo, hemos dejado entrever una lectura en función de lo que simbolizaría la dupla agonista, que retoma la idea anterior, esto es, la incapacidad de adjudicar ninguna pureza o equilibrio de una parte sin la otra. Por el contrario, los orígenes de las agonistas, además de escenificar una lucha entre Bien y el Mal, lo que sugiere es tensión y conflicto en la asignación de lo femenino/lo masculino por su ambivalencia –en las características adjudicadas a la niña-hormiga, al árbol y el fruto, la víbora, entre otros–. A partir de esto,

postulamos que la capacidad de estos personajes de estar en sincronía y fusión –al decir de Ludmer– está dada no *solo* por las fronteras territoriales (los adentros/afueras), sino también y más aún por las fronteras simbólicas.

Por otra parte, el anonimato que brinda el procedimiento del registro de la oralidad –las inversiones del orden sintáctico, el uso de apelativos y conectores propios del habla informal, por caso– y su uso en momentos clave de la narración –desde el empleo del “se dice”, “dicen que...”, entre otras formas ya señaladas– contrasta con los discursos emitidos por los representantes de las fuerzas de seguridad, políticos y empresarios, que funcionan como modo de identificar y denunciar a los responsables, en tanto que, por su carácter impersonal, también se supone la imposibilidad de implicarlos. Por lo dicho, no se emplea un registro plano de los dialectos sociales que están presentes en la novela, como critica Sarlo a algunas obras de la narrativa argentina contemporánea –fundamentalmente, a propósito de la escritura de Washington Cucurto–, sino que logra vehicular la perspectiva asumida en el relato en cuestión. De allí que esa oralidad posibilita tramar las identificaciones de la protagonista en el nivel de los saberes que circulan en la narración, en los que se confrontan “la calle” –experiencia y, por tanto, saber vital cuya versión Fátima quiere creer verdadera–, y el relato referido por ella y a su vez contado por Inés Carabajal, que son las “habladurías” del Jabuti, y cuyo rol en la versión construida como mito cobra una relevancia destacada.

Al mismo tiempo, tanto la lengua como las identificaciones, impactan sobre y son efecto de lo que sucede con el territorio. A diferencia de otros proyectos estético-creativos –*La Virgen Cabeza* y *La 31 (una novela precaria)*– sobre la villa, poco se dice aquí de su fisonomía: se describe que está compuesta por casillas y que es un laberinto de pasillos. Lo relevante es el modo en que los sentidos a ella asociados son confrontados y reelaborados a partir de referir las prácticas comunitarias llevadas a cabo por sus habitantes, por ejemplo, en la noche de Navidad.

Finalmente, el análisis propuesto está atravesado por ejes que se ponen de manifiesto en la trama, tales como los de identidad-identificación y supervivencia relacionados con el de memoria, sea esta subjetiva, “de la calle” y/o del territorio, desde sus vestigios materiales histórico-culturales y/o simbólicos. La literatura, en este sentido, se reapropia de lo real como material y lo re-crea artísticamente, desde el trabajo de escritura de los discursos y prácticas de los personajes, situados imaginariamente en dichos territorios.

Referencias bibliográficas

- Cabezón Cámara, G. (2009). *La Virgen Cabeza*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Chevalier, J. (1986). Árbol. En *Diccionario de los símbolos* (pp. 117-129). Barcelona: Herder.
- Fair, H. (2011). El mito de la "aldea global" en el discurso menemista. *Revista Argentina de Sociología* [en línea] 8-9 (sin mes). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386004>. ISSN 1667-9261.
- Gentile, M.E. (2001). Chiqui: etnohistoria de una creencia andina en el noroeste argentino. *Bulletin de l'Institut français d'études andines* [En línea], 30 (1), 77 pp. URL: <http://bifea.revues.org/7314> ; DOI: 10.4000/bifea.7314.
- Gorelik, A. (2013). 10. Para una agenda política de reformas urbanas. En *Miradas sobre Buenos Aires. Historia cultural y crítica urbana* (pp. 225-244). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Korn, G. (2010). “Si habrá crisis, bronca y hambre”...Literaturas urbanas. En R. Carbone y A. Ojeda, (Coords.) (2010). *De Alfonsín al menemato 1983-2001: literatura argentina siglo XX*. [D. Viñas (Dir.)] (pp. 256-267). Buenos Aires: Paradiso, Fundación Crónica General.
- Ludmer, J. (2010). La ciudad. En la isla urbana. En *América latina: una especulación* (pp. 127-148). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Magnus, A. (2012). *La 31 (una novela precaria)*. Buenos Aires: Interzona.
- Oyola, L. (2014[2008]). *Santería*. Buenos Aires: Aquilina.
- Sarlo, B. (2006). Sujetos y tecnologías. La novela después de la historia. *Punto de Vista*, 86, diciembre 2006: 1-6. Buenos Aires, Argentina.

CLAUDIO MAGRIS O LA ÉTICA DE LA ESCRITURA

Salaris Banegas, Francisco
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC
Córdoba, Argentina
franciscosalaris@gmail.com

Resumen

Claudio Magris es uno de los escritores contemporáneos más reconocidos, autor de un estilo literario híbrido en el que se combinan géneros como la narración, el ensayo, la crónica de viajes o el relato autobiográfico. El eje central de buena parte de su obra son las diversidades geográficas y culturales, representadas sobre todo a partir del problemático territorio de Centroeuropa (*Mitteleuropa*, como la llama Magris: una Centroeuropa con predominio alemán). Sus libros no devienen, sin embargo, meros dispositivos de crítica social, sino que consiguen situar a la escritura como la forma más efectiva de combate frente a la gran Historia Universal que anula a los individuos, otorgándole así una dimensión ética que radica en su propia esencia. La escritura aparece en Magris como la forma más eficaz de expresar el ejercicio memorístico, redimiendo un pasado oprimido e inaugurando una ética que no se ancla en contingencias históricas determinadas, sino en el propio proceso escritural. La literatura se presenta, entonces, como una posibilidad de sanación de la crueldad humana y de los pasados dolorosos, que atenúa el horror porque no puede expresarlo. La diversidad cultural, profundamente conflictiva en la realidad, es develada por la literatura como una característica fundamental de todas las identidades, que deben comprenderse como entidades que son en su insolubilidad.

Palabras clave: ética, escritura, diversidad, memoria, fronteras

Introducción

Todos nosotros, al terminar la guerra, habíamos pensado que habíamos escapado, y nos sentíamos seguros; el hecho de haber sobrevivido al cuarenta y cinco nos había hecho secretamente felices, prescindiendo de los horrores, que no habían podido compararse con otros horrores más grandes y más grandes aún y sumamente grandes; habíamos tenido que soportar mucho, pero sin embargo no lo más espantoso, y ahora, unos años después de la guerra, no habíamos podido escapar, ahora nos golpeaba, nos había alcanzado, como si de repente, súbitamente, nos pidiera cuentas (Bernhard, 2009: 322,323)

El narrador de *El frío*, cuarto tomo de la autobiografía de Thomas Bernhard, pone voz de esta manera a una preocupación que ha sido nuclear sobre todo en la literatura centroeuropea desde principios del siglo XX: la historia y el individuo no solo van por caminos separados, sino que esta conspira contra este. Acechado por la maquinaria de los grandes acontecimientos, el individuo ve amenazada su interioridad, que cada vez corre más riesgos de subsumirse en el cenagoso pantano del destino que la historia le tiene reservado, y que lo persigue con afanosa espectralidad. Esta historia, por su parte, no es más que una sucesión de desgracias, una única y funesta catástrofe, que es la que ve el ángel de la historia de Benjamin cuando mira hacia atrás (Benjamin, 2007: 70). La concepción de la historia como un aparato malicioso de anulación del individuo constituye, también, uno de las bases fundamentales de *El Danubio*, la obra más importante de Claudio Magris. Para Magris, la mayor representación de la conspiración de la historia radica en la figura del *Lager*, el campo de concentración alemán, y la

rebelión del individuo es necesaria para que la poesía siga existiendo. La obra de Magris constituye una poderosa defensa de lo particular frente a la totalidad que intenta incorporarlo, un rescate melancólico y apasionado de las historias individuales que marchan por debajo de la gran Historia Universal. La diversidad juega aquí un papel importante, en tanto representa la presencia latente de los diferentes individuos, de las diferentes historias y de los diferentes lugares. En este trabajo intentaré mostrar de qué manera aparece la diversidad en la literatura de Claudio Magris, postulando como hipótesis que existe una ética de la escritura, una conciencia plena de que el ejercicio de escribir puede funcionar como un instrumento de sanación del pasado, atenuando los horrores y rescatando del olvido las experiencias individuales. Para ello, trabajaré con algunas de las obras centrales de Claudio Magris: *Trieste*, *Microcosmos* y *El Danubio*, utilizando además su abundante reflexión teórica y crítica (en libros como *El mito habsbúrgico en la literatura austríaca moderna*, *El anillo de Clarisse* y *El infinito viajar*), que complementa y permite comprender con mayor profundidad su producción literaria.

Ser en la insolubilidad: Trieste y el Café San Marco

Buena parte de la obra de Magris puede pensarse en relación con lugares geográficos determinados. El viaje es un tema central, sobre el que se articula la narración de manera interna -es decir, en cuanto a lo propiamente narrado- y de manera externa, metanarrativa -la escritura y la vida misma, para Magris, constituyen una forma particular de viaje. En *El infinito viajar* (2008), Magris apunta que existen dos formas de viaje: una asociada a la tradición clásica, en la que el viajero siempre vuelve a su tierra natal (*Heimat*), y que tiene su representación más característica en la figura de Ulises; y la otra, de raigambre moderna, un viaje en el sentido más amplio del término, no ya circular sino en forma de línea recta, y que intenta “diferir la muerte, aplazar lo máximo posible la llegada, el encuentro con lo esencial” (2008: 10). La vida, entonces, es el viaje que llevamos a cabo todos, y la escritura es la forma más eficaz para abarcarla, para comprenderla y también, a veces, para corregirla. De allí el estilo híbrido de la prosa de Magris, que combina narración con ensayo, crónica de viaje y relato autobiográfico, en un intento por articular lo narrado con reflexiones metanarrativas que habilitan la presencia simultánea del escritor en el momento mismo de la escritura.

“El viaje en el espacio es a la vez un viaje en el tiempo y contra el tiempo”, dice Magris en el prólogo de *El infinito viajar* (2008: 19). La memoria y el viaje aparecen indisolublemente unidos, en tanto ambos implican las dos caras de una misma moneda: trasladarse para recordar, y recordar trasladándose. La literatura de viajes se halla así en constante movimiento, y el aspecto fundamental del viaje moderno es la fragilidad del viajero, que percibe cómo el gran estilo y la prosa del mundo comienzan a disolverse y fragmentarse. Ya no es posible representar la totalidad, la autonomía de un Yo que todo lo puede y lo abarca, sino que el Yo camina ahora “al borde de esta disolución, mira cómo la estela de la vida se desdibuja tras él, pero es un guerrillero que intenta resistirse a esa dispersión y llevarse consigo [...] la vida entera” (2008: 14). Representación de esta resistencia es la doble significación que posee la palabra *tiempo* en la cita que da inicio a este párrafo: el viaje es *contra* el tiempo porque aquí *tiempo* adquiere un matiz de vitalismo militante que no había aparecido antes: es en un homólogo de la historia que persigue al individuo para anularlo, aquel espectro impersonal e innumerable del que se horroriza el narrador de Bernhard. Así como K. de Kafka, Malte de Rilke o el profesor Kien de Canetti luchan contra el torbellino incomprensible que intenta asimilarlos y destruirlos, Magris se alza también en la contienda contra el tiempo, proponiéndose “recopilar el mayor número posible de existencias e historias y salvarlas del río del tiempo, de la ola disipadora del olvido” (2008, 20). Esto implica no solo el canto triunfal de la diversidad humana y cultural, sino además el reconocimiento de la labilidad de las fronteras, que tienen la capacidad de separar pero también de unir y disiparse.

La ciudad de Trieste es el ejemplo máximo de la diversidad, y subyace como el sustrato común del que se alimentan todas las obras de Magris. Aunque Trieste no es siempre el escenario de las historias, lo cierto es que funciona como un motor energético, como una fuerza centrífuga de la que parte la reflexión teórica y experiencial sobre la pluralidad cultural.

La labilidad geográfica, cultural y lingüística de Trieste -donde el elemento italiano convive con el germano y con el eslavo- tiene su correlato también en una oscilación histórica: Trieste fue puerto franco del Imperio Austrohúngaro y Estado Libre antes de formar parte definitivamente de Italia. A todo esto se le suma una intensa vida cultural, que renovó desde la marginalidad la tradición literaria italiana a principios del siglo XX: Italo Svevo, Umberto Saba o Scipio Slataper son algunos de los protagonistas de esta renovación. En la figura de cada uno de ellos Magris reconoce la fragilidad del yo moderno, fruto de la escisión que caracteriza a la sociedad burguesa: no es casual que buena parte de la literatura que marcará el siglo XX nazca en ciudades ajenas a los grandes centros culturales e insertas en una fructífera e intransigente dinámica mercantil. Como dicen Magris y Angelo Ara en *Trieste*, “...lo scrittore si maschera dietro il commerciante, ma ogni commerciante è un potenziale scrittore” (2015: 73).

La diversidad triestina parte de la situación histórico-geográfica y del desgarramiento burgués y, como dice Magris, se convierte en un mito que será fundamental en el desarrollo de la cultura local. Este mito, sin embargo, no da cuenta cabal de la verdadera identidad de Trieste, y suena hueco en las proclamas patrióticas y en las remembranzas sentimentalistas: construir una identidad esencialista a fuerza de declamar la armonía de elementos diversos no deja de ser un intento totalizante, autoritario y reductivo, que lejos está de representar la fragilidad del sujeto moderno y las complejas imbricaciones que tejen su sentimiento de pertenencia. La diversidad, afirma Magris siguiendo a Slataper, solo alcanza su verdadera expresión en la poesía, donde adquiere incluso valores que la trascienden (4). Es algo indefinible, que parece acartonado en discursos nacionalistas pero surge imprevisible e inexplicable en la voluntad poética. Se trata de una diversidad que no se proclama sino que se ejerce, y este ejercicio encuentra en la escritura el ámbito propicio para su desarrollo. La escritura, entonces, como el espacio donde las fisuras de una identidad esencialista se rompen, y en donde las contradicciones del ser humano se muestran en toda su complejidad: Trieste “ha cercato e cerca la propria ragione d’essere in quei contrasti e nella loro insolubilità” (4).

La diversidad genuina que logra expresarse en la literatura problematizando las entidades totalizantes es la idea principal de la tesis doctoral de Magris, *El mito habsbúrgico en la literatura austríaca moderna*, publicada por primera vez en forma de libro en 1963. Los escritores austríacos de principios del finales del siglo XIX y principios del XX (Grillparzer, Stifter, Musil, Broch, Schnitzler, Roth, etc.) habrían mostrado, según esta hipótesis, las innumerables fisuras que sufría el Imperio de los Habsburgo, que se presentaba a sí mismo bajo el mito de un mosaico armónico y ordenado de pueblos, razas y culturas. La literatura triestina es, también, un desenmascaramiento del mito habsbúrgico: en la figura de Italo Svevo, por ejemplo, se concentra buena parte de las contradicciones y grietas que posee el yo moderno (el cambio de lengua, la escisión burguesa, la conflictividad cultural). A pesar de que poco a poco va desintegrándose, la totalidad no deja en ningún momento de ser un anhelo al que aspira el individuo y también la literatura; en esa incapacidad de alcanzar una unidad totalizadora y unilateral, que además va acompañada por un proceso de desesperada disolución, se encuentra uno de los núcleos centrales de la tragedia burguesa. Lo llamativo y lo paradójico resulta observar cómo la misma obra de Magris forma parte también del mito habsbúrgico: el narrador siempre tiende hacia la totalidad a través del orden y de la clasificación, aunque por las grietas se cuele la inabarcable pluralidad del ser humano. Esto, que en *El Danubio*, como ya intentaré mostrar, adquiere su densidad más notoria, también está presente en *Trieste*: la diversidad triestina es algo que solo abandona su inefabilidad en el misterio de la poesía, discurso privilegiado para pensar las identidades humanas y culturales. Allí el mito habsbúrgico -del que Trieste también forma parte- se quiebra, y las historias individuales se recuperan para enfrentar

y desenmascarar a la historia oficial.

Si solo en la literatura es posible la auténtica diversidad, el Caffè San Marco es el microcosmos que mejor representa la particularidad triestina. Emblema de la ciudad, el San Marco es antes que nada un lugar para escribir -un *luogo della scrittura* (2009: 17)-, y el primer capítulo de *Microcosmos*, “Caffè San Marco”, que comienza siendo una oda al café, acaba con una vívida y emotiva defensa del poder de la escritura. En *El Danubio*, el escritor aparece entre líneas, escribiendo el texto en el San Marco, con lo cual el texto adquiere una simultaneidad precisa, como si el momento de la lectura fuera paralelo al momento de la escritura. El San Marco es un café especial porque allí, como nos dice Magris, triunfa la variedad:

Il San Marco è un vero Caffè, periferia della Storia contrassegnata dalla fedeltà conservatrice e dal pluralismo liberale dei suoi frequentatori. Pseudocaffè sono quelli in cui si accampa un'unica tribù, poco importa se di signore bene, giovanotti di belle speranze, gruppi alternativi o intellettuali aggiornati. Ogni endogamia è asfittica; anche i college, i campus universitari, i club esclusivi, le classi pilota, le riunioni politiche e i simposi culturali sono la negazione della vita, che è un porto di mare. (2009: 15).

El Café se equipara en este pasaje con la diversidad, con la vida y con el mar, elementos que, junto con la escritura, suelen presentarse como equivalentes en el sistema semántico de Magris. Todos estos conceptos pueden parangonarse porque pregonan la multiplicidad, la posibilidad de -como dice Magris de Trieste- *ser en la insolubilidad* -“essere in quei contrasti e nella loro insolubilità” (2015: 4).

Del río analítico al mar épico: *El Danubio*

El Danubio es un viaje que el narrador realiza siguiendo el curso del río, desde su nacimiento en algún disputado lugar de la Selva Negra alemana hasta su desembocadura en el Mar Negro. El viaje es aquí también un acto de rescate del individuo, porque el viajero visita las ciudades cercanas al río para recuperar historias particulares, en un proceso similar al de la construcción del arca de Noé, como indica Magris en *El infinito viajar* (2008: 20). El libro acaba convirtiéndose en un gran fresco de la civilización mitteleuropea, de su historia y de su literatura, a las que piensa como un mosaico fluido y conflictivo de pueblos. Como ya se anticipó, *El Danubio*, participa también del mito habsbúrgico, a la vez que lo desenmascara y lo refuta. El afán de organizar las historias, de construir una suerte de enciclopedia del delirio humano entronca esta obra de Magris en lo que él mismo llamó la “tradición analítica, ético-científica de la narrativa austríaca, atenta a establecer el registro enciclopédico de lo real y el diccionario universal” (2012: 317). Esta aspiración falaz a la totalidad, que deja al descubierto las infinitas aristas por las que el todo se esfuma, es lo que también acosa a uno de los más brillantes personajes reseñados en *El Danubio*: el obsesivo Ferdinand Thrän, autor de una guía minuciosa sobre la catedral de Ulm. Acosado por una neurosis que convierte las vicisitudes de la vida en una cadena de desgracias que agravan al individuo, Thrän escribió también un *Fascículo de las villanías recibidas*, que permanece inédito en los archivos de la catedral:

Gafe pertinaz y coriáceo blanco de continuos desaires, Thrän parece subrayar, con agria complacencia, que la vida es una molestia y una afrenta, de modo que no hay más remedio que llevar un riguroso inventario de sus ofensas. Si la auténtica escritura nace del deseo de explicarse la prolija molestia de vivir, Thrän es un auténtico escritor (Magris, 2009: 70).

Thrän funciona como una reducción a pequeña escala del mecanismo narrativo de *El Danubio*, que se basa, como dice el narrador, en la certeza de que “el orden del registro, la precisión y la exhaustividad del protocolo pueden proporcionar un placer que compense el desagrado de lo que se anota” (70). Es en este riguroso intento de registro donde aflora la diversidad, poniendo

en jaque las esencialidades y la posibilidad de establecer un registro completo de las particularidades de la vida.

La memoria, que, despertada por el viaje, es el motor de *El Danubio*, no aparece como un proceso unívocamente individual, en tanto no se trata de recobrar la experiencia personal del que recuerda, sino que apela a los espacios geográficos y a la literatura para reconstruir el pasado. Los espacios, de esta manera, están signados por las personas que allí vivieron y por las escenas que allí transcurrieron, y sobreviven como una suerte de monumento a decodificar en el que se mantienen las historias individuales. Interesan al narrador de Magris en tanto contengan huellas de lo humano, incluso aunque estas huellas hayan implicado la destrucción caprichosa del paisaje original: se refiere el caso del barón von R., personaje de Hoffmann, “que viajaba por el mundo coleccionando panoramas y, cuando lo consideraba necesario para su placer o para crear un hermoso mirador, hacía talar árboles, [...] aplanar las redondeces el terreno, abatir bosques enteros o demoler alquerías, si obstaculizaban una vista” (14). Existe, entonces, una estética de la destrucción, una defensa de la manipulación humana con fines artísticos -y, por lo tanto, no utilitarios- que convierta el paisaje natural en un reservorio de las experiencias personales. La historia del barón von R. tiene su contrapartida en un pasaje más adentrado del libro, en el que el narrador, en Bucarest, refiere el caso del barrio Hiroshima, que Nicolae Ceaușescu “destripa, hunde, allana, devasta y desplaza” (348), en su elefántico intento por construir el magnífico y fastuoso centro de su poder. La destrucción creativa se carga aquí de símbolo negativo, porque refleja la experiencia apodíctica de la dictadura y de la opresión a los individuos. La ética, entonces, no solo radica en el rescate del individuo, sino también en la exaltación de la libertad y en el rechazo a los totalitarismos. Esta amalgama entre estética y ética –que permite postular tanto una *ética de la estética* como una *estética de la ética*- desnuda a la creación artística de sus fines utilitarios, y la embarca en un compromiso humano más profundo, no históricamente situado sino de corte más universal. La Historia, cuya representación más extrema es el *Lager* alemán, es el objetivo de esta campaña ético-estética, que busca desarticular el tiempo tradicional, impuesto, para suplantarlo por un nuevo sistema de coordenadas temporales cuyo eje y motor sea el individuo. El río es el símbolo de esta reformulación, no solo porque representa el fluir constante de la experiencia vital, sino sobre todo porque contiene en sus aguas, mezcladas e insolubles, todas las temporalidades. Cada cosa, según intenta demostrar el narrador, es en realidad la sumatoria de sus historias, de manera tal que el pasado se encuentra permanentemente vivo, y la diversidad está en cada uno de nosotros:

Alrededor de esa boca, debajo de esa nariz, en alguna leve señal de arruga, en las aguas oscuras de los ojos erran los años, pasados y presentes, se dibuja y se graba el tiempo; la curva de la garganta es la cuenca del tiempo, el lecho de su río (135).

El Danubio de Magris, así como el Danubio del ingeniero Neweklowsky, personaje empeñado en contar hasta el último detalle sobre el río, es la “simultaneidad de todos los acontecimientos, es el saber sincrónico del Todo” (57). Cuando, en las últimas páginas de la obra, el narrador llega al Mar Negro, el Danubio se ha convertido en un pequeño canal, incomparable con el magnífico río que atraviesa Viena, Bratislava o Budapest. El fin último, sin embargo, es lo inconmensurable del mar: si el río es analítico como la cultura mitteleuropea, dice Magris (142), el mar es épico, porque carece de límites, y el fluir prolijo de las aguas se entorpece en su infinidad. El Mar Negro, además, conserva una tradición mítica que lo relaciona con las epopeyas clásicas, de manera que el individuo rescatado adquiere una dimensión épica, triunfo de su lucha contra el tiempo: el libro finaliza con una cita del poeta italiano Biagio Marin, que dice “Fa che la morte mia, Signor la sia comò `l scòre de un fiume in t`el mar grande” (“Haz que mi muerte, Señor, sea como el discurrir de un río en el mar grande”, 370).

Conclusión

Como ha intentado plasmarse a lo largo de estas páginas, la literatura de Claudio Magris implica una incorporación consciente de la ética humana, que exalta las diversidades y también las convergencias humanas. No se trata de un mero compromiso (engagement) concreto, situado, como sí podría postularse en otros escritores de la posguerra, sino de un compromiso humano atemporal, que concibe a la Historia Universal como la principal enemiga del hombre. La actividad humana se convierte en un acto refundador ante los ataques de la historia violenta: el narrador de *El Danubio* reflexiona en Ulm sobre una ironía de Céline, quien se pregunta si es posible seguir creyendo en Ulm luego de que las bombas la arrasaron por completo. “Cuando la realidad está siendo anulada con violencia, pensarla se convierte en un acto de fe” (2009, 53), apunta el narrador, insuflando de vitalidad los escombros de la ciudad alemana.

La ética de Magris se relaciona además con la estética, porque percibe a la actividad artística como el medio más eficaz para redimir el pasado y rescatar al ser humano del olvido. Escribiendo, el narrador no solo sigue la máxima horaciana de crear un monumento más perenne que el bronce en honor de los individuos, sino que además atenúa la incomunicabilidad del horror pasado:

Probablemente sobre el papel se finge y se inventa la felicidad. Es posible que la escritura no pueda realmente poner voz a la desolación absoluta, a la nada de la vida, a esos momentos en los que es sólo vacío, privación, horror. Ya el mero hecho de escribirlo llena en cierto modo ese vacío, le da forma, hace posible comunicar el horror y, por tanto, aunque sea por poco, es más fuerte que él (2009, 109).

En estas líneas sorprendentes, el narrador admite los límites de representación de la escritura: el pasado (figurado, sobre todo, por la experiencia del Holocausto) es tan doloroso que no alcanzan las palabras para expresarlo. Pero la escritura en Magris, lejos de convertirse en un aparato paranoico que muestre permanentemente su fracaso ante lo inaprehensible del trauma, funciona como un instrumento de sanación, porque, con sus limitaciones, puede reducir el dolor de la experiencia, la vitalidad latente del horror. Magris se emparenta así con la tradición centroeuropea que admira, en la que la escritura aparece como la arena de lucha contra la Historia, el espacio donde los individuos pugnan para evitar ser disueltos en el mundo opresivo.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, Walter. (2007). *Conceptos de filosofía de la historia*. Buenos Aires: Terramar.
- Bernhard, Thomas (2009). *Relatos autobiográficos: El origen, El sótano, El aliento, El frío y Un niño*. Barcelona: Anagrama.
- Magris, Claudio. (1997). *Microcosmi*. Milano: Garzanti. Impreso.
- _____ (1998). *El mito habsbúrgico en la literatura austriaca moderna*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Impreso.
- _____ (2009). *El Danubio*. Barcelona: Anagrama. Impreso.
- _____ (2012). *El anillo de Clarisse. Tradición y nihilismo en la literatura moderna*. Navarra: Eunsa. Impreso.
- Magris, Claudio y Ara, Angelo. (2015). *Trieste. Un'identità di frontiera*. Torino: Einaudi. Impreso.

VIVIR SOBRE LAS FRONTERAS

van Muylem, Micaela
CIFAL, FL, CIFFyH, UNC
Córdoba, Argentina
michaelvm@gmail.com

Resumen

Paul Pourveur (Amberes, 1952) es flamenco, hijo de francófonos con escolarización en neerlandés. Vive en Bruselas, ejerce la docencia en neerlandés, seguramente toma el tren y compra el pan en francés, escribe en ambas lenguas, casi todas sus obras tienen títulos en inglés. Se define como bilingüe y dice que “no le importa” si con su hija habla neerlandés o francés, y que se siente igual de cómodo escribiendo para el teatro de Flandes como para el de Valonia (2012, 2013). Estas afirmaciones del dramaturgo tienen un tono bastante más conciliador que el de sus obras. O quizás dan cuenta de la necesidad de desenvolverse en tantos espacios lingüísticos. La particularidad de moverse entre dos idiomas encarna, de alguna manera, la compleja realidad lingüística de un país de treinta mil kilómetros cuadrados y once millones de habitantes con, al menos, tres lenguas maternas diferentes, sin contemplar los dialectos ni las lenguas de los nuevos inmigrantes. Bélgica es un estado conformado por al menos dos naciones, dividido en su poliglosia, con innumerables conflictos acerca de derechos y deberes de las comunidades flamenca y valona, el distrito oficialmente bilingüe de la capital, y la minoría de habla alemana. El derecho y la posibilidad de utilizar la lengua propia en el propio país es motivo de conflictos en todos los aspectos de la vida cotidiana y política. Este vivir “entre” las lenguas es quizá la causa por la cual Pourveur siempre expone en sus obras realidades complejas y conflictos sociales, interpelando al lector-espectador acerca de su rol como ciudadano de un mundo globalizado y caótico. Según Pourveur, la dramaturgia tiene la función de traducir la complejidad y el caos de la realidad occidental contemporánea, “en la que se combinan múltiples factores que desencadenan consecuencias inicialmente imprevisibles” (en: Castadot, 2012).

Palabras clave: fronteras, desplazamientos, lengua, teatro, ciudadanía

Introducción

“Vivimos en un mundo complejo, debemos aceptar e intentar aprehender dicha complejidad. No es necesario combatirla”. (Pourveur, en: Castadot, 2012). Paul Pourveur (Amberes, 1952) es flamenco, hijo de francófonos con escolarización en neerlandés. Vive en Bruselas, ejerce la docencia en neerlandés, seguramente toma el tren y compra el pan en francés, escribe en ambas lenguas, casi todas sus obras tienen títulos en inglés. Se define como bilingüe y dice que “no le importa” si con su hija habla neerlandés o francés, y que se siente igual de cómodo escribiendo para el teatro de Flandes como para el de Valonia (2012, 2013). Estas afirmaciones del dramaturgo tienen un tono bastante más conciliador que el de sus obras. O quizás dan cuenta de la necesidad de desenvolverse en tantos espacios lingüísticos. La particularidad de moverse entre dos idiomas encarna, de alguna manera, la compleja realidad lingüística de un país de treinta mil kilómetros cuadrados y once millones de habitantes con, al menos, tres lenguas maternas diferentes, sin contemplar los dialectos ni las lenguas de los nuevos inmigrantes. Bélgica es un estado conformado por al menos dos naciones, dividido en su poliglosia, con innumerables conflictos acerca de derechos y deberes de las comunidades flamenca y valona, el distrito oficialmente bilingüe de la capital, y la minoría de habla alemana. El derecho y la posibilidad de utilizar la lengua propia en el propio país es motivo de conflictos en todos los aspectos de la vida cotidiana y política. Cepernic y Zampieri definen este estado como una “migración

lingüística” (2016)¹. Este vivir “entre” las lenguas es quizá la causa por la cual Pourveur siempre expone en sus obras realidades complejas y conflictos sociales, interpelando al lector-espectador acerca de su rol como ciudadano de un mundo globalizado y caótico. Según Pourveur, la dramaturgia tiene la función de traducir la complejidad y el caos de la realidad occidental contemporánea, “en la que se combinan múltiples factores que desencadenan consecuencias inicialmente imprevisibles” (en: Castadot, 2012).

Bruselas es una ciudad multicultural, abigarrada, diversa, conflictiva, atravesada por innumerables fronteras políticas y lingüísticas. A la lucha interna de dos comunidades nacionales se le suman los continuos movimientos migratorios de sus residentes: por un lado, diplomáticos que trabajan en organismos internacionales que generan un constante flujo hacia y de la ciudad al resto del mundo y, por otro lado, desde los comienzos del Estado Belga, en 1830, una continua inmigración proveniente de África, sobre todo, del Congo, antigua colonia del país. En una superficie muy reducida conviven quienes de lunes a viernes deciden las reglas de juego de gran parte del mundo (no sólo) occidental y quienes, desplazados de sus hogares, como consecuencia de esas políticas, buscan refugio en la gran ciudad que, paradójicamente, los dejó sin tierra. El centro de Bruselas plasma así la contraposición entre la ciudad como concepto y los recorridos de los habitantes por ella, dando cuenta del abismo que separa las políticas de diseño (de ciudades, de países) de sus habitantes (De Certeau, 2000: 139 y ss.)²: el contraste entre el edificio del Parlamento Europeo que se erige imponente y la pobreza en las calles a sus pies. La “capital del viejo continente” se encuentra en un aparente eterno riesgo de desaparición. El diálogo que se propone desde los escaños parlamentarios no facilitan la convivencia de los habitantes dentro y fuera del país.

Moresnet Neutral o la materialización de las fronteras

Durante más de un siglo los Países Bajos, Bélgica y Alemania tuvieron un país limítrofe común: Moresnet Neutral, un estado minúsculo completamente olvidado que ahora pertenece a la zona de habla alemana de Bélgica, pero que de 1816 a 1919 tuvo bandera propia, gobierno propio, policía propia (un único agente), una estampilla propia (vigente durante una semana) y un himno propio (nada menos que en esperanto). Abarcaba 3,5 km². Allí había zinc, destilerías, cabarets, burdeles, contrabandistas, filántropos y bosques (Van Reybrouck, 2016).³

En la obra teatral *Moresnet* (2011) Pourveur reflexiona, junto con la dramaturga neerlandesa Lot Vekemans (Oss, 1965)⁴, acerca de los conflictos políticos y la realidad de quienes viven en la frontera. Sin embargo, esta creación conjunta tuvo una particularidad. No se trató de una escritura colaborativa tradicional, de dos autores trabajando en un mismo texto, como el caso, por ejemplo, de *Tiranía del tiempo*⁵. En *Moresnet*, Pourveur y Vekemans escribieron cada uno su propio texto y luego el director de la puesta compuso la obra definitiva ensamblando las diferentes partes. La voz de cada autor conserva su autonomía, pero la pieza sólo existe en el entramado que conforma: se completa en la puesta.

A lo largo de la obra se alternan escenas de tres momentos históricos. El primero es el pasado histórico en el que se gestó el estado de Moresnet (alrededor de 1816), un texto de tono ensayístico (Pourveur), escrito como un texto continuo y dicho en la puesta por todos

¹ Para una descripción más exhaustiva de la situación política de las lenguas en Bélgica, véase Cortegoso Vissio, 2016.

² Véase también Canavosio y Götze, 2016.

³ Incluimos en notas al pie los textos originales que consignamos en traducción propia. *Meer dan een eeuw lang hadden Nederland, België en Duitsland een gemeenschappelijk buurland: Neutraal Moresnet, een volkomen vergeten ministaatje dat nu tot Duitstalig België behoort maar van 1816 tot 1919 een eigen vlag, eigen bestuur, eigen rijkswacht (één veldwachter), een eigen postzegel (twee weken geldig) en eigen nationaal volkslied had (in het Esperanto nog wel). Het was 3,5 km² groot. Men vond er zink, stokerijen, kabaretten, bordelen, smokkelaars, filantropen en bossen.*

⁴ La obra más conocida de Lot Vekemans es *Tóxico [Gif]*, representada en España, Argentina y Uruguay. Ver la nota de prensa de Reyes (2015).

⁵ Otra obra en colaboración, en este caso, con dos autores flamencos: Stefan Hertmans y Claire Swyzen. (2005, 2013 en español). Véase van Muylem (2014).

los actores. El segundo momento es 1965 (Vekemans), basando en información de un hecho real: en un artículo periodístico se relata que un hombre de nacionalidad belga es condenado por traición a la patria y absuelto por haber vivido en una zona fronteriza de historia muy compleja. En esta parte se relata cómo, debido a los cambios políticos en el territorio, dos hermanos nacen con nacionalidad diferente, uno es “neutral” (nació antes de 1919) y el otro, belga. Durante la Segunda Guerra Mundial, al primero, neutral devenido belga, lo matan los soldados de su país cuando lo oyen hablar alemán, su lengua materna, creyendo que era un enemigo. A Mathias los soldados alemanes que invaden Bélgica, lo envían al frente a Rusia. Cuando regresa, tras la guerra, es acusado de traición a la patria y condenado a muerte. El tercer momento es el presente (nuevamente, de la mano de Pourveur): una pareja de mediana edad, Eric/Erik y Martine, en un intento por salvar su ya acabado matrimonio, hace un viaje a la localidad de Moresnet, un pueblo “del que nunca antes habían oído hablar” en una suerte de luna de miel en un lugar sin recuerdos, sin cicatrices, “neutral”. El viaje no logra resolver las diferencias y la pareja se termina separando. Dado que el lugar en la actualidad se llama Kelmis, es decir que el viaje de ambos es también un viaje al pasado, en un intento por recuperar aquello que hace quince años los había unido y un viaje al pasado del territorio en que se representa la obra.

En la obra se cuestionan y atraviesan todo tipo de fronteras, desdibujando los elementos del teatro aristotélico. En el denominado teatro postdramático (Lehmann, 2008) desaparecen las unidades de tiempo, acción, los personajes, la fábula. En una realidad caótica, en la que han caducado los grandes relatos (Lyotard, 1987: 33 y ss.), el teatro adopta formas autorreflexivas que intentan exponer y no ya “dar cuenta”, “resolver” ni “explicar” la complejidad que habitamos. Es por ello que esta reflexión sobre el trazado de fronteras no sólo expone la problemática, sino que desde la forma se alteran límites y convenciones como el de la autoría, el de género dramático y el de realidad y ficción: dos autores trabajan en un texto que son dos y que se completa(n) con la participación activa del director y los actores. Lo que se presenta en la escena es ficción, pero es a la vez la narración de hechos históricos. Es una obra de teatro, pero gran parte del texto se parece más a un ensayo que a un diálogo dramático, y al final de la obra está consignada la bibliografía. Pourveur entiende el teatro como un intento de traducir “la complejidad y las interferencias de la realidad occidental actual” (Castadot, 2012). Como vemos, también lo hace desde la forma. Sus obras no echan luz sobre dicho caos, lo exponen, junto con la red de relaciones imprevisibles que se va tejiendo azarosamente y que es imposible de desentrañar con la lógica de los discursos, aplica —, no

para dar respuestas, sino “para crear nuevos interrogantes: La evolución de la humanidad es la evolución del interrogante” (Pourveur, 1996). Algo similar sostiene el dramaturgo amberino Jan Lauwers: “la función del arte no es dar respuestas, sino generar preguntas” (2008). Por último, hay también un trabajo de la disposición del texto en la página que remite a la poesía, sin dejar de ser prosa:⁶

[...] La batalla había sido librada.
 Europa estaba destrozada,
 mutilada, sucia, desorientada.
 Todo debía ser ordenado.
 Los cadáveres, las armas y los demás remanentes.
 El césped arruinado,
 Los árboles incinerados o caídos,
 los arbustos y las flores
 debían arreglarse.
 También fueron eliminadas del paisaje todas las huellas emocionales.
 Los gritos, el dolor, la angustia, la desolación, la
 tristeza y, sobre todo, ese irritante estertor de la muerte.
 El paisaje se volvió a su estado original.
 Y los amantes pueden volver a pasear a la puesta del sol
 En una copia casi perfecta de un paisaje que alguna vez ha sido.

⁶ Véase van Muylem (2013) y van Muylem y González (2013) para la puesta en página o “mise en page” como correlato de la puesta en escena.

[...]
Los vencedores sentados en la mesa de mármol
[...]
Afanosos dibujan el territorio en mapas nuevos.
Los mapas son importantes, sostienen,
Le ayudan a la gente a encaminarse.
También le dicen a la gente
Donde puede andar y hasta dónde puede ir
Y a dónde no puede entrar sin permiso.
[...]
Los vencedores vuelven a sentarse a la mesa de mármol
Para encontrar una solución para el destino de este minúsculo pueblo fronterizo,
Más específicamente, el destino de las materias primas disponibles
—Más específicamente, una mena de zinc —
De hecho, la mina de zinc más grande de Europa.
(Pourveur, Vekemans, 2011).

Fronteras móviles, trazadas en una mesa de mármol: la obra cuestiona así las construcciones de identidades a partir de su asociación con determinadas naciones, lo cual legitima por ejemplo el “juicio de traición a la patria” al que es sometido Mathias. En *Moresnet* —al igual que en el ensayo *Zink*, de David Van Reybrouck— los personajes no tienen una identidad ni por *ius sanguinis* ni por *ius soli*, y cambian de pasaporte a medida que varían los intereses políticos de los gobernantes o “los vencedores”. Esta mutabilidad tiene un correlato en la puesta: en el escenario se encuentra una estructura hecha de chapas de zinc que, vista desde arriba, representa la silueta de Moresnet. Los actores hacen rotar dicha estructura entre las diferentes escenas, desplazando las fronteras en cada cambio de época. Se trata de una composición visual sobre límites y fronteras que se corren. Los actores empujan las paredes de zinc, los gobiernos trazan arbitrariamente fronteras entre los hermanos Schulz —como ocurrió con la división de Alemania, como ocurrió y ocurre en la división de tierras en Latinoamérica, en Oriente, pero también en Europa en la historia más reciente—. El proyecto de la Unión Europea es también un proyecto sobre trazado y borrado de fronteras que se visibiliza en el uso de la lengua y confronta a sus ciudadanos con nuevos límites. El contraste entre las decisiones tomadas “en las mesas de mármol” y la realidad de los habitantes es resumida por uno de los personajes de *Moresnet*:

¿Sabés qué es lo que pasa con una frontera?
Cuando vivís lejos, parece muy clara,
pero cuando estás cerca,
o encima,
como nosotros,
entonces la cosa cambia bastante (Pourveur, Vekemans, 2011)⁷

Estas enormes paredes de metal se alzan, a su vez, como una frontera material entre el público y el actor que se encuentra detrás, o entre los actores que se comunican a través de ellas. La frontera imaginaria se materializa sobre el escenario, obstaculizando la mirada del espectador con una cuarta pared literal que interrumpe la comunicación con la escena⁸.

Cuestionar las fronteras: lo heterolingüe

MADRE
Dijeron:
Mathias Johan Andreas Schulz

⁷ *Weet je wat het is met een grens?
Als je er ver vanaf woont dan lijkt die grens heel duidelijk
maar als je erlangs zit
of erop
zoals wij
dan is het een heel ander verhaal.*

⁸ Véase Eiermann, (2012) para el tratamiento de las “cuarta pared literal” en el teatro contemporáneo.

Lo arrestamos por traición a la patria
 traición a la patria
 Eso sí lo dijeron
 Les pregunté: ¿a dónde se lo llevan?
 A *Luik*⁹
 Dijeron *Luik*
Luik Liège Lüttich
 a *Lüttich*
 ¿A dónde?
 A *Luik Liège Lüttich*.
 A prisión:
 eso no lo dijeron
 la cárcel
 Sólo dijeron:
Luik Liège Lüttich.¹⁰

Luik Liège Lüttich: un mismo lugar con tres nombres. Se expone así el conflicto de personajes apátridas, políglotas y sin derecho a una lengua propia, cuyo ejercicio significa, a veces, la muerte. El eufemismo para la prisión necesita ser dicho aquí en tres lenguas diferentes, y, aun así, es incierto es el destino de Mathias.

Moresnet fue escrita y representada en neerlandés, con sobretítulos en francés y alemán¹¹. La realización estuvo a cargo de la compañía De Queeste (Hasselt, Bélgica¹²), que suele trabajar con la temática de las fronteras, sobre todo, las fronteras internas de Europa y de la realidad de quienes viven en dichos territorios fronterizos, las denominadas “Eurorregiones”.¹³ *Moresnet* da cuenta de los conflictos identitarios en el marco de los Estados-Nación y sus lenguas. Pese a ser un hito de la historia reciente de Europa, los actores y espectadores coincidieron en que “nunca antes había oído hablar de este pequeño Estado” que existió en el territorio que habitan en la actualidad¹⁴. Y uno de los actores comentó que le parecía “absurdo que se tracen fronteras sin consultar a los habitantes del lugar” (2011), dando cuenta de la eficiencia de los discursos, de la *doxa*, que se impone

9 Lieja, primero en neerlandés (la obra en que está escrita la obra), luego francés (la lengua que se habla en Lieja), y finalmente en alemán (lengua que se habla actualmente en la actual Kelmis, antigua Moresnet, pero también del ejército que enlistó forzosamente al hijo y lo convirtió en el “traicionero de la patria”).

¹⁰ MOEDER

Ze zeiden:
Mathias Johan Andreas Schulz
We arresteren u wegens landverraad
Landverraad
Dat zeiden ze
Ik vroeg: waar nemen jullie hem heen?
Naar Luik
Ze zeiden Luik
Luik Liège Lüttich
Naar Lüttich
Waar heen?
Naar Luik Liège Lüttich
Naar het gevang
Dat zeiden ze niet
Het gevang
Ze zeiden alleen maar:
Luik Liège Lüttich.

¹¹ El director de la obra y fundador de De Queeste, el flamenco Christophe Aussems, comentó que en un principio el proyecto contemplaba una puesta en tres lenguas, pero que finalmente se optó por utilizar sobretítulos en la gira por toda la “Eurorregión”. (www.dequeeste.be). Véase en van Muylem, 2016 el análisis del uso de la traducción en escena en el teatro contemporáneo belga.

¹² Ciudad ubicada cerca de la frontera con Alemania, los Países Bajos y Francia. La obra fue un proyecto de la “Eurorregión” y contó con el apoyo de las ciudades de Hasselt (Flandes), Lieja (Valonia), Maastricht (Países Bajos), Aquisgrán (Alemania), por las que se realizó la gira.

¹³ Se denominan así los territorios en los que existe una cooperación transnacional a nivel de gobiernos locales que promueven la unificación de los países dentro de Europa. En la práctica son espacios en que conviven ciudadanos de diferentes países y se confrontan las diferencias.

¹⁴ Véase, por ejemplo, la nota (en alemán) del BRF: <http://brf.be/kultur/kunst/301618/>.

como aquello que, en su existencia, es natural y se acepta sin cuestionamientos. Myriam Suchet, (2014), propone analizar textos escritos en varias lenguas como un modo de reflexión, desde la literatura, sobre la historicidad e inestabilidad de la lengua y las lenguas. Interrogar la esencialización identitaria en las escrituras “en el “cruce” en la “intersección” de las lenguas (*croisée des langues*), o bien, con textos heterolingües¹⁵. Sin embargo, no es la característica formal, es decir, no la mera coexistencia de lenguas lo que le interesa a la investigadora, sino el imaginario¹⁶ que conforman. Dichas obras, dice Suchet, funcionan como “espejo de aumento” que permite “percibir la heterogeneidad constitutiva de las lenguas y cuestionar el preconcepto de la unidad única e indivisible de la lengua saussureana.” (18). Suchet define entonces el heterolingüismo como una “puesta en escena de una lengua como más o menos extranjera a lo largo de un continuo de alteridad construida en y por el discurso (o un texto) dado” (21). En este sentido, dice, la literatura posee un potencial crítico diferente de la filosofía, por ejemplo, por la “capacidad de crear cortes o fallos (*coupes*) en el universo de los discursos heredados para abrir un pasaje a lógicas inéditas o renovadas” (14) en el sentido que plantean Deleuze y Guattari (1978): en el acto de convertirse en “nómada o inmigrante en la propia lengua”, de crear cesuras, de generar una conmoción. Interesa aquello que la confrontación con otra lengua en el texto provoca en la lectura de la lengua “principal” de la obra literaria, aquella intervenida y extrañada por la inserción de elementos extranjeros. Esto nos permite recuperar la noción de lengua como el resultado contingente de un continuo ejercicio de fuerzas opuestas: “procesos históricos de unificación y centralización lingüística” y “fuerzas centrípetas de la lengua” como dice Bajtín. No se trata de imitar la realidad, sino de presentar un desfase, una producción desplazada para “hacer ruido”. Para lograr una lectura que desliga el signo de su efecto se debe agregar algo. Roland Barthes (2009: 363) utiliza la metáfora del “alfiler japonés”: un alfiler de costurera provisto de un cascabel “para no olvidarlo en la tela”. La alteridad lingüística es ese elemento que se infiltra en el texto y “resuena”. El modo en que se logra la ruptura del texto, del tejido, es entonces dejar en él esos cascabeles, agregarles a los signos un leve tintineo, un eco que nos recuerda de dónde proviene y cómo se ha hecho. Es necesario reflexionar acerca de la envoltura que nos rodea, de los mecanismos automatizados, hacer ruido destacando los mecanismos, y no establecer una alternativa desde un despliegue contestatario. La naturalización del discurso se da en el encadenamiento, la homogeneización que genera una masa uniforme en la que los errores se perciben como una verdad: la frontera “es el límite natural” entre dos países, a veces, disfrazado en el lecho de un río o la cima de un cerro. Es así como Suchet piensa, también, el ruido que generan, en el lector, los efectos de extrañamiento de textos escritos en varias lenguas. En el caso de Pourveur se confrontan lenguas, autores, narradores, tiempos históricos y teatrales.

El dispositivo lúdico como alternativa

llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las

¹⁵ concepto tomado del belga radicado en Canadá, Rainier Grutman. Dice Grutman: “La presencia en un texto de lenguas extranjeras en cualquier forma que sea, así como las variantes (sociales, regionales o cronológicas) de la lengua principal. A diferencia del “bilingüismo”, el término [heterolingüismo] no tiene connotaciones políticas (...) hay que destacar el carácter literario del heterolingüismo [...] tanto el bilingüismo como la diglosia se aplican a sociedades y los individuos que las componen, ya sea autores o lectores”. (Grutman citado en Suchet, 2014: 17-18).

¹⁶ “una alternativa a los paradigmas conceptuales o lógicos de una lógica dominante, en este caso, de cierto monolingüismo que tiende a esencializar ‘la lengua’”. Suchet sostiene que los textos analizados en su investigación “interrogan la globalización desestabilizando la representación consensuada que tenemos, al menos en occidente, de ‘la lengua’”. Las obras, entre otras, una novela de Goytisolo y poemas de Celan, no son obras escritas en una lengua imaginaria, dado que “no se trata de imaginar otra lengua sino de imaginar la lengua de otro modo”.

prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y —por qué no— el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate —probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían— tuvo la inconciencia de dejarse capturar. (Agamben, 2015)

Los vínculos subjetivos dependen siempre de dispositivos sociales, entre los que está la lengua. La relación ambivalente respecto de estos dispositivos se traduce, como observa Castadot (2012), en un efecto de suspensión entre compromiso y pasividad; es decir: las figuras que aparecen en las obras de Pourveur son solitarias, incapaces de comunicarse y de establecer vínculos reales. Tampoco pueden reapropiarse de los dispositivos sociales algo que, según Pourveur, sería “imposible”, por lo que sus textos no proponen tampoco abandonarlos ni “utilizarlos del modo justo” (en Castadot, 2012), en un idealismo que sería incompatible con la crudeza con que expone la realidad en las obras, más acorde a la concepción de Agamben de los dispositivos en la actualidad.¹⁷ Lo que sí propone Pourveur es un desplazamiento en la exposición y en el uso. Para entenderlo, recurriremos a la “puesta en historicidad” de los dispositivos (sobre todo, de la lengua) de la mano de Suchet. Es así como se desnaturalizan ciertos mecanismos, dispositivos y normas, permitiendo otro acercamiento, por fuera del canal institucionalizado, interpelando al lector-espectador mediante la conmoción que le genera el “ruido” de los cascabeles, de la lengua extranjera, para abrir el juego.

En el trabajo con la estructura de la obra, de Pourveur, se encuentra, en efecto, una apertura hacia la subjetivación, que se abre paso en la complejidad misma. La diseminación y el estallido que arrastra el sujeto hacia la pasividad son retomadas en un modo lúdico para proponer una recuperación de los procesos de subjetivación. La dramaturgia de la pieza exige un involucrarse y una participación de parte del espectador. (Castadot, 2012).¹⁸

Este gesto se encuentra, incluso, en parlamentos que explicitan el juego ficcional del teatro, dirigiéndose directamente al espectador. En *L'abécédaire des temps (post)modernes* (2012) una figura se dirige al público diciendo:

Ustedes están ahí sentados en butacas incómodas que después de media hora te hacen doler el trasero, y sin suficiente espacio para las piernas. Después, alguien prácticamente les ordenó que apagaran el celular porque dice que provoca interferencias con la técnica. [...] Realmente no es fácil ser espectador en este tiempo. Sin embargo, ustedes nos hacen existir, nos otorgan sentido, [...] Les estamos eternamente agradecidos]. (Pourveur, 2012a)¹⁹

Moresnet expone lo que se olvida: que el concepto de Estado-Nación moderno es relativamente joven y, como construcción cultural, un artificio que tiene como objetivo

¹⁷ No sería probablemente errado definir la fase extrema del desarrollo capitalista que estamos viviendo como una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos. Ciertamente, desde que apareció el homo sapiens hubo dispositivos, pero se diría que hoy no hay un solo instante en la vida de los individuos que no esté modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo. ¿De qué manera podemos enfrentar, entonces, esta situación? ¿Qué estrategia debemos seguir en nuestro cuerpo a cuerpo cotidiano con los dispositivos? No se trata sencillamente de destruirlos ni, como sugieren algunos ingenuos, de usarlos en el modo justo. (Agamben, 2015).

¹⁸ *L'on trouve en effet dans le travail de Pourveur sur la structure de la pièce une ouverture à la subjectivation, qui se fraie une voie dans la complexité même. La dissémination et l'éclatement, qui entraînent le sujet à la passivité, sont repris sur un mode ludique pour proposer une relance des processus de subjectivation. La dramaturgie de la pièce exige en effet une implication et une participation de la part du spectateur* (Castadot, 2012).

¹⁹ *Vous vous êtes assis dans des fauteuils pas très confortables, qui font mal aux fesses après 30 minutes et vous n'avez pas assez de place pour vos jambes. Ensuite, il y a quelqu'un qui vous a quasiment ordonné d'éteindre votre GSM parce que soi-disant cela perturbe la technique. (...)*

C'est vraiment pas donné d'être spectateur de nos jours.

Mais vous nous faites exister, vous nous donnez un sens, (...)

Nous vous sommes éternellement redevables.

ordenar la vida de los hombres en base a intereses de “los ganadores sentados a la mesa de mármol”. Todo discurso hegemónico intenta mantenerse, en este teatro se exponen sus mecanismos, en el desfasaje en lo fragmentario que no permiten una reconstrucción unívoca del relato ni de la lengua. En las obras predomina la incertidumbre, exigiendo al lector-espectador la actividad de reconstrucción, “la tarea de un detective” dice Gerda Poschmann (1997), que en la imposibilidad de completud genera la conmoción. El ruido de las palabras que se acumulan sin direccionalidad. Castadot menciona la voz del “personaje” que coexiste en las obras con “la de Pourveur”, es decir, de la voz de un ¿autor? ¿narrador? presente en las obras, que no corresponde a ningún personaje ni es tampoco una acotación. Dicho “anclaje del decir” pone en primer plano el uso de la lengua. (2010), con lo cual se subraya una vez más el carácter artificial del discurso, el carácter histórico de la lengua. Asumir la finitud (la historicidad) de los productos culturales, de la lengua, del teatro, no para evitar la disolución de lo establecido, (conservar la *doxa*), o del personaje, como propone Castadot, sino de una subjetividad. Esto se hace evidente también en la coexistencia de diferentes lenguas, el heterolingüismo que expone el carácter artificial del discurso. Veamos otro ejemplo de la coexistencia de lenguas en los medios, en este caos, de *L'abécédaire des temps (post)modernes* En la secuencia « *F comme dans fragmentation* » [“F” de fragmentación] se describe un atentado suicida a través de la yuxtaposición de enunciados de tipo informativos o periodísticos, subvertidos por inclusiones de frases desplazadas:

F10: Se rumorea que ella sufre del trastorno *borderline*, sin embargo, se trata de un rumor que no ha sido confirmado.

F11: **En este momento estamos determinando la cantidad de víctimas. Continúan los operativos de búsqueda**, ha declarado un responsable de la “*Unidad de víctimas especiales*”.

F12: El análisis de las fotografías, que ya se pueden consultar en la red, generan serias dudas sobre la versión oficial. En efecto, parece totalmente imposible que una explosión de gas pudiera causar tales estragos. (Pourveur, 2012a).²⁰

Destacamos en esta obra escrita en francés en negrita el texto en neerlandés en el original y en cursiva, el texto en inglés en el original. *Borderline* es utilizado en francés, pero con menos frecuencia, su equivalente es *etat-limit*. “*Special Victims unit*” es el nombre de un equipo de trabajo de una serie televisiva norteamericana,²¹ con lo cual se desdibujan nuevamente las fronteras entre géneros y entre realidad y ficción. Como vemos, además se expone la coexistencia de diferentes lenguas propia de la realidad de los medios belgas (lo familiar, expuesto de modo extraño, porque no hay traducción y se hacen presentes elementos de la ficción en la realidad). En ese sentido, podemos pensar en una dramaturgia que

[...] también participa del proceso de restitución del dispositivo teatral a la comunidad formada por el público: la pieza no se presenta como el bello animal aristotélico que subyuga al espectador con su perfecta articulación y su completud, sino como un objeto con el que involucrarse, en el cual el espectador puede asir el recorrido que tenga sentido para él, o las intersecciones que se perfilan. Además, el trato paródico de los dispositivos mediáticos y comerciales los despojan de su familiaridad y les reintroducen la subjetividad. (Castadot, 2010).²²

²⁰ F10 : La rumeur veut qu'elle soit 'borderline', mais c'est une rumeur non confirmée.

F11: Momenteel bepalen we het aantal slachtoffers. Zoekoperaties worden verder gezet, a déclaré un responsable du 'Special Victims unit'.

F12 : L'examen des photographies, déjà disponibles sur le net, conduit à émettre de sérieux doutes sur la version officielle. Il semble en effet totalement impossible qu'une explosion de gaz ait pu causer ce genre de dégâts. [...]

²¹ Law and order. Special Victims unit [La Ley y el Orden: Unidad de Víctimas Especiales, en America Latina]

²² participe aussi de cette démarche de restitution du dispositif théâtral à la communauté formée par le public : la pièce ne se présente plus comme le bel animal aristotélicien qui subjugueraient le spectateur par son articulation parfaite et sa complétude, mais plutôt comme un objet à investir, dans lequel le spectateur peut saisir les parcours qui font sens pour lui, ou les recoupements qui se dessinent. Par ailleurs, le traitement parodique des dispositifs médiatiques et commerciaux les dépouille de leur familiarité et y réintroduit de la subjectivité.

Conclusión

Exponiendo el funcionamiento de los dispositivos, Pourveur propone también una reapropiación lúdica de los mismos. La exposición de ciertos mecanismos (discursivos, literarios, teatrales, políticos) son una búsqueda de subjetivación dentro de los márgenes reducidos que quedan en las “sociedades de control” (Deleuze, 1991). Este margen o *spielraum*, el margen de juego, y también, margen de la puesta, de la actuación, en este caso, la confluencia de jugar y actuar en *spielen* en alemán nos permite pensar en la estrategia de este tipo de teatro. Las máquinas lúdicas de Pourveur juegan para repensar la realidad, los actores juegan y actúan. A su vez, lo hacen en el reducido margen o *spielraum*²³. pensemos en la propuesta de Agamben para pensar el juego como alternativa²⁴. Del mismo modo en que los niños resemantizan un elemento de una esfera de la realidad, así el teatro “abre una puerta”, la cesura genera un desplazamiento que permite pensar la realidad desde otro lugar, no en forma de entretenimiento (no hay “descuido” en el juego infantil, dice Agamben).

Si nos salimos de los límites establecidos por un rol determinado, tenemos un mayor *spielraum*. Las máquinas lúdicas de Pourveur invitan al espectador a participar del juego, al ciudadano a participar de su realidad en toda su complejidad, y no a observarla pasivamente. Se le muestra lo que le ocurre al sujeto contemporáneo para una reapropiación consciente, desde todos los roles que nos toca interpretar y, a su vez, desplazados de todos ellos.²⁵ Un padre le dice a la hija:

La identidad es una prisión, Maude.

Si sabés quién sos, sólo podés ser eso.

Si no sabés quién sos, están abiertas todas las puertas (Pourveur, 2011)²⁶

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y El reino*. Barcelona: Anagrama.

²³ *Spielraum*: gewisser freier Raum, der den ungehinderten Ablauf einer Bewegung, das ungehinderte Funktionieren von etwas ermöglicht, gestattet; Möglichkeit, sich frei zu bewegen, sich in seiner Tätigkeit frei zu entfalten [cantidad determinada de espacio libre que posibilita o permite el desarrollo sin trabas de cierto movimiento, el funcionamiento libre de algo; la posibilidad de moverse libremente, desplegarse libremente en una actividad] (definición del diccionario Duden online).

²⁴ El uso al cual es restituido lo sagrado [con el juego] es un uso especial, que no coincide con el consumo utilitario. La “profanación” del juego no atañe, en efecto, sólo a la esfera religiosa. Los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias. Un automóvil, un arma de fuego, un contrato jurídico, se transforman de golpe en juguetes. Lo que tienen en común estos casos con los casos de profanación de lo sagrado es el pasaje de una *religio*, que es sentida ya como falsa y opresiva, a la negligencia como verdadera religio. Y esto no significa descuido (no hay atención que se compare con la del niño mientras juega), sino una nueva dimensión del uso, que niños y filósofos entregan a la humanidad. Se trata de un tipo de uso como el que debía tener en mente Walter Benjamin, cuando escribió, en El nuevo abogado, que el derecho nunca aplicado sino solamente estudiado, es la puerta de la justicia. Así como la religio, no ya observada, sino jugada, abre la puerta del uso, las potencias de la economía, del derecho y de la política, desactivadas en el juego, se convierten en la puerta de una nueva felicidad. (Agamben, 2015).

²⁵ las sustancias y los sujetos, (...) parecen superponerse, pero no completamente. En este sentido, por ejemplo, un mismo individuo, una misma sustancia, puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación: el usuario de celulares, el navegador en Internet, el escritor de cuentos, el apasionado de tango, el no-global, etc., etc. A la inmensa proliferación de dispositivos que define la fase presente del capitalismo, hace frente una igualmente inmensa proliferación de procesos de subjetivación. Ello puede dar la impresión de que la categoría de subjetividad, en nuestro tiempo, vacila y pierde consistencia, pero se trata, para ser precisos, no de una cancelación o de una superación, sino de una diseminación que acrecienta el aspecto de mascarada que siempre acompañó a toda identidad personal (Agamben, 2015).

²⁶ *Identiteit is een gevangenis, Maude.*

Als je weet wie je bent, dan kan je enkel maar dat zijn.

Als je niet weet wie je bent, dan kan je alle kanten uit.

- Barthes, R. (2009). *Escritos sobre el teatro*. Barcelona: Paidós.
- Castadot, E. (2010). Assumer sa finitude pour éviter sa dissolution. Parcours subjectifs dans le théâtre de Paul Pourveur. *Interférences littéraires* (5), 45-54.
- Castadot, E. (2012). L'abécédaire des temps (post)modernes de Paul Pourveur : entre sujet et dispositifs. *Projectiones. Revue culturelle pluridisciplinaire*. Recuperado de: <https://revueprojections.wordpress.com/>.
- Canavosio, J. y Götze, K. (2016). Las periferias en el centro de Berlín en la novela alemana *Walpurgistag* (2011). En las presentes actas.
- Cepernic, S. y Zampieri A. (2016). El ciudadano flamenco como migrante lingüístico en la obra *Slagschaduw* de David Van Reybrouck. En las presentes actas.
- Cortegoso, 2016. Dispositivos heterolingües y construcción de literaturas urbanas: Bruselas. En las presentes actas.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Montevideo: Ed. Nordan.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Biblioteca Era.
- André Eiermann (2012). Teatro postespectacular. La alteridad de la representación y la disolución de las fronteras entre las artes. *Telondefondo* (16) 1-24. Recuperado de www.telondefondo.org. [Traducción Micaela van Muylem].
- Lauwers, J. (2008) entrevista en La Mandrágora, TVE. Recuperado de: www.youtube.com/watch?v=DwnrAQ9PVpQ.
- Lehmann, H-T. (2008). *Posdramatisches Theater*, Bielefeld: Verlag der Autoren [1999].
- Liotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Poschmann, G. (1997). *Der nicht mehr dramatische Theaterstext: Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramatische Analyse*. Tübingen: Niemeyer.
- Reyes, C. (2 de abril de 2015). Teatro holandés llega a El Galpón con "Tóxico". Diario El País, Montevideo. | CONGRESO INTERNACIONAL
- Pourveur, P. (2012a). *L'abécédaire des temps (post)modernes*. Manuscrito facilitado por el autor.
- Pourveur, P. (2012b). *Entrevista inédita*. Micaela van Muylem. Bruselas. Enero de 2012.
- Pourveur, P. (2013). *Entrevista inédita*. Micaela van Muylem. Bruselas. Enero de 2013.
- Pourveur, P. (2011). *Plot Your City*, manuscrito facilitado por el autor.
- Pourveur, (1996). *Het soortelijk gewicht van Sneeuw witje*. Amberes: Bebuquin
- Pourveur, P. y Vekemans, L. (2011). *Moresnet*. Manuscrito facilitado por el autor.
- Pourveur, P., Hertmans, S., Swyzen, S. (2013). *Tirannie van de tijd/Tiranía del tiempo*. Villa María: Eduvim (Colección: Teatro europeo contemporáneo). Traducción: Micaela van Muylem.
- van Muylem (2016). La traducción como descentramiento. En: van Muylem (comp.). *Paisajes dramáticos. Ensayos de teatro comparado*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- van Muylem, M. (2013). La puesta en página en el teatro contemporáneo. *Revista Mutatis mutandis* [revista virtual]. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/17216/15438>
- van Muylem, M. (2014). La infinita posibilidad de recorridos en *Tiranía del tiempo* de Paul Pourveur. En: AA.VV. *Actas del V Congreso Internacional de Letras 2012*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (pp. 2847-2854).
- van Muylem, M. y González, S. (2013). Proyecto "Papeles teatrales" una filiación entre investigación, traducción y edición en la universidad. *Recial. Revista del Centro de Investigaciones - Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba* [revista virtual] (4). Recuperado de: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/1194>
- van Reybrouck, David. (2016). *Zink*. Ámsterdam: CPNB.
- De Queeste inszeniert Theaterstück „Moresnet“ (6 de diciembre de 2012). Belgischer Rundfunk. Recuperado de: <http://brf.be/kultur/kunst/301618/>