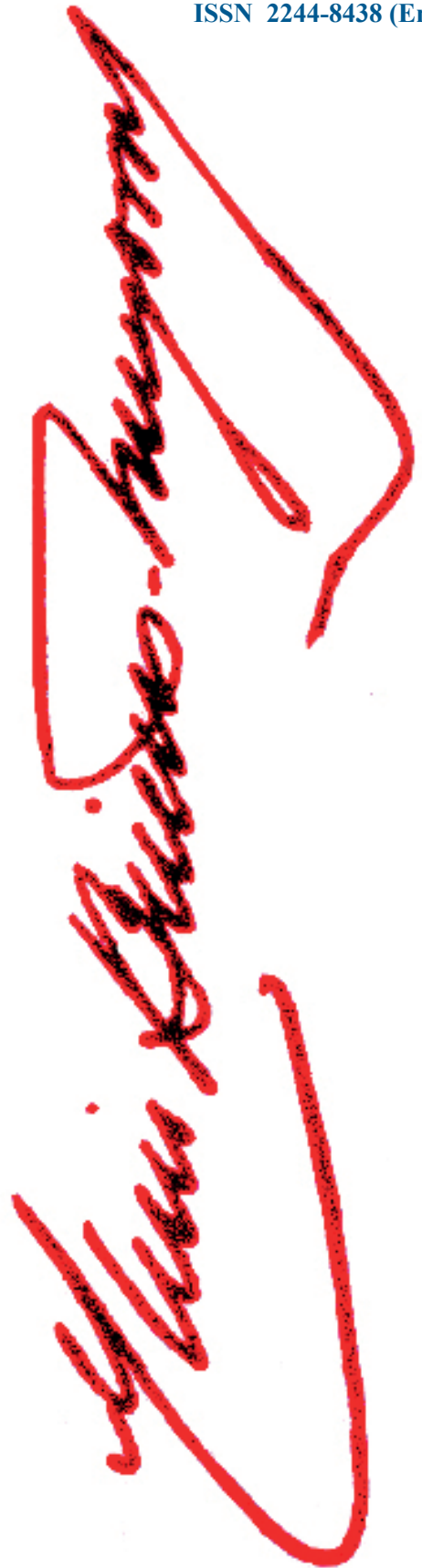


41

Número
Nueva Etapa
Enero - Junio 2020

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria,
Lingüística y Estudios Culturales

A large, stylized red ink signature that reads "Mario Briceño-Iragorry". The signature is written vertically and is highly expressive, with many loops and flourishes. It is positioned on the right side of the cover, overlapping the white background.

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Marío Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: cifranueva@ula.ve

Autoridades de la Universidad de Los Andes:

Rector: Mario Bonucci Rossini
Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig
Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren
Secretario: José María Andréz

Autoridades del Núcleo «Rafael Rangel» - Trujillo:

Vicerrector: Hebert Lobo
Coodinadora Académica: Silvana Cardozo
Coordinador Administrativo: Rolando Adriani
Coordinador de Secretaria: Carmen Castillo

Editores de la Revista *Cifra Nueva*:

Editor-Jefe:
Juan José Barreto González (Universidad de Los Andes-Venezuela)
Editor-Adjunto:
Yherdyn Peña (Universidad de Los Andes-Venezuela)
Asistente Editorial:
Argenis Dario Valera Delgadillo (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Comité Editorial:

María E. Urrutia (Universidad de Los Andes-Venezuela); Carlos Baptista (Universidad de Los Andes-Venezuela); María Fé González (Universidad de Los Andes-Venezuela); Pedro Cuartín (Universidad de Los Andes-Venezuela); Isidoro Requena (Universidad de Los Andes-Venezuela); Víctor Vásquez Medina (Universidad de Los Andes-Venezuela); Alberto Villegas (Universidad de Los Andes-Venezuela); Irida García (Universidad del Zulia-Venezuela); Jesús Enrique Zuleta (Universidad de Los Andes-Venezuela); María de los Angeles Pérez López (Universidad de Salamanca-España); Andrés Martínez Lorca (Universidad Nacional de Educación a Distancia-España); Benjamín Valdivia (Universidad de Guanajuato-México); Hernando Motato (Universidad Industrial de Santander-Colombia); Lisiane Aguiar Machado (Universidad do Vale do Río do Sinos-Brasil); Gloria Favi Cortés (Universidad Internacional SEK-Chile); Marcela Garzón Gualteros (Universidad Antonio Nariño-Colombia); Nisia Martins do Rosario (Universidad do Vale do Río do Sinos-Brasil); Alexis Berrios (Universidad "Simón Rodríguez"-Venezuela); Abad Castañeda (Universidad Sudcolombiana-Colombia); Xiomara Escalona (Universidad de Los Andes-Venezuela).

Responsable de Canje:

Luz Marina Bastidas (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Consejo de Redacción:

Alberto Villegas (Universidad de Los Andes-Venezuela); Katuska Briceño (Universidad de Los Andes-Venezuela); Ivonne Ruza (Universidad de Los Andes-Venezuela).

Consejo de Arbitraje:

María E. Urrutia (Universidad de Los Andes-Venezuela); Isidoro Requena (Universidad de Los Andes-Venezuela); Naudy Lucena (Universidad de Los Andes-Venezuela); María Fé González (Universidad de Los Andes-Venezuela); Carlos Sandoval (Universidad Central de Venezuela-Venezuela); Rafael Angel Rivas (Instituto Universitario de Tecnología "Rodolfo Loero Arismendi" -Venezuela); Beatriz Méndez (Universidad Nacional Autónoma de México-México); Eva Guerrero (Universidad de Salamanca-España); Enrique Plata Ramírez (Universidad de Los Andes-Venezuela).

Traducción:

Evelyn Urbina y Daniel Castillo Araujo (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Diseño de Portada y Diagramación:

Argenis Valera (Universidad de Los Andes-Venezuela)

Corresponsalías:

Argentina: Roberto Ferro. **Chile:** Gloria Favi Cortés, Leonidas Morales, Iván Carrasco. **Brasil:** Nisia Martins do Rosario, Floriano Martins, Lisiane Aguiar Machado. **España:** Francisco Vicente Gómez, Carmen Ruiz Bamonuero, María Angela Pérez López, Andrés Martínez Lorca, José Zúñiga. **Francia:** Francois Delprat. **México:** Josu Landa, Edgar Samuel Morales, S. Benjamín Valdivia. **U.S.A:** Daniel Balderston, Eduardo Chirinos, Pedro Emilio Carrillo. **Ecuador:** Raúl Vallejo. **Cuba:** Jorge Forret. **Colombia:** Marcela Garzón Gualteros, Hernando Motato, Abad Castañeda.

Financiada por:

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes.
Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes.

País de Edición: República Bolivariana de Venezuela

Indizada y Acreditada en:

CDCHTA (ULA)
REVENCYT: RVC009
LATINDEX: 20191

ISSN 0798-1570

ISSN Electrónico 2244-8438

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

Depósito Legal: P P92-0047

Depósito Legal Electrónico: ppi 201202ME4019

©Universidad de Los Andes.

Cifra Nueva, revista semestral, indizada, acreditada y arbitrada, editada por el *Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas "Marío Briceño-Iragorry"* perteneciente al Núcleo "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes (Venezuela), revista de carácter científico y humanístico, cuyos objetivos son promover y desarrollar la crítica, la investigación y la divulgación de temas relacionados con la Literatura, la Lingüística y los Estudios Culturales. Publica estudios y artículos originales, resultados de investigaciones, ensayos teóricos y propuestas que amplíen la reflexión y comprensión en este dinámico campo, dirigida a investigadores, críticos, estudiantes y lectores especializados. Los trabajos publicados son responsabilidad absoluta de sus autores y pueden reproducirse total o parcialmente siempre que se señale al autor y a *Cifra Nueva* como fuente.

Cifra Nueva. Núcleo «Rafael Rangel», Casa Carmona. Avenida Isaías Medina Angarita. Sector Carmona. 4º piso. Trujillo Edo. Trujillo, Venezuela. Telefax: 0058-72-2366182. Apartado postal N° 46. ZP. 3102-A. E-mail: cill@ula.ve / cifranueva@ula.ve. Web: www.nurr.ula.ve/cill

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
Nº 41. Enero - Junio 2020. Primera Etapa: Nº 1 al 16 / Nueva Etapa: Nº 17 al 40

Tabla de Contenido

Table of Contents

Págs.

3 **Editorial**

4 **Estudios**

5-23 **Da Costa Gómez, Josefina Isabel**

Miguel Ángel Asturias: recuperación mítica de la palabra en la *Leyenda de la Tatuana*.

Miguel Ángel Asturias: mythical recovery of the word in the *Leyenda de la Tatuana*.

24 **Artículos**

25-34 **Cayo Lema, Luis Efraín; Razo Ocaña, Hugo Ramiro**

El humanismo en la pedagogía de Paulo Freire: la vigencia de su obra en la educación aún necesaria.

Humanism in the pedagogy of Paulo Freire: the validity of his work in education still needed

35-44 **Di Mare L, María Fabiola**

La construcción de la identidad femenina subalterna en los cuentos de la obra *De noche vienes* de Elena Poniatowska.

The construction of the underground female identity in *De noche vienes* from Elena Poniatowska.

45-52 **Guzmán Toro, Fernando José**

Susan Sontag y la fotografía.

Susan Sontag and photography.

53-57 **León González, Libertad**

La novela histórica *Las dos muertes del General Simón Bolívar* (2004) de Mario Szichman (1945-2018). Entre la narración y el juego escénico.

The historical novel *The two deads of general Simón Bolívar* (2004) by Mario Szichman (1945-2018). Between narration and scenic game.

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
Nº 41. Enero - Junio 2020. Primera Etapa: Nº 1 al 16 / Nueva Etapa: Nº 17 al 40

Tabla de Contenido

Table of Contents

Págs

- 59-66 **Nava Marín, José Manuel**
De la España multicultural a la América sincrética: encuentros y desencuentros con el *Otro*.
From multicultural Spain to syncretic America: meetings and disencounters with the *Other*.
- 67-76 **Madriz Gutiérrez, Jesús**
De conquistas y fabulaciones: Lecturas del primer diario de viajes de Cristóbal Colón.
Of conquests and fabulations: readings of the first journal of Cristóbal Colón travels.
- 77-90 **López Rodríguez, Luis Gonzalo; Armas, Víctor Hugo**
El ejercicio de la docencia en la cultura educativa moderna.
The exercise of teaching in the modern educational culture.
- 91-99 **Riera Montenegro, Mayra Verónica; Grados Fabara, Katya Mercedes; Peñaherrera Molina, Catherine Paola; Molina Lozada, Mayra Alexandra**
La estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje.
The early stimulation in language development.
- 101-108 **Jiménez Vargas, Álvaro**
La retórica negativa de Tristán Tzara.
The negative rhetoric of Tristán Tzara.
- 109-116 Normas *Cifra Nueva* para edición de trabajos.
Cifra Nueva guidelines for editing works.

EDITORIAL

Dos cosas las consideramos relevantes en este oficio editorial. Mantener un espacio abierto donde puedan mostrar el resultado de su trabajo todos aquellos que nos confían sus contribuciones y, además, ofrecerlos en cada número como textos dialógicos de esa parte de la cultura capaz de hacerlo. Cada número de revistas como *Cifra Nueva* es un logro, pero, sobre todo, cuando se hace con tantas dificultades. En estas páginas habla la crítica, es decir, la escritura de quien postula una propuesta de lectura. En el otro margen del asunto, los lectores. Parece sencillo decirlo, somos un medio que trae del investigador para llevarle al mundo lector sus visiones sobre los textos de la cultura en la dimensión de los discursos polisémicos. Nos gusta decirlo, los investigadores, todos, cuentan con este medio a pesar de cualquier dificultad. A los que publican en este número 41, a los que han publicado en los anteriores, les reiteramos nuestro agradecimiento de tomarnos en cuenta para tan interesante oficio. A los que vendrán con sus aportes, bien recibidos serán.

Nuevos y viejos temas se mezclan en cada libro casual. Cada número es eso, una compilación de visiones críticas en tránsito, relaciones que prestan su voz y su palabra para seguir hilvanando la historia de la crítica, de la investigación y sus anuncios. Hemos tomado por costumbre sentirnos como ventana semiótica, muestreo semestral del horizonte de quienes escriben en estas páginas. La cuestión editorial se vierte así en lograr hacer perceptible ese horizonte hacia donde se dirige nuestro trabajo de pensar la crítica. Es menester colaborar en esta mediación, colaboramos en la búsqueda de lectores, sin estos queda incompleto el proceso de la interpretación. Así, no debe entenderse como mera difusión del concierto de investigaciones y estudios.

Sin estos dos lados del péndulo editorial no es posible realizar nuestro trabajo. La “pluma” que escucha las voces de los textos, de los lenguajes y de sus distintas formas de imaginarios se expande en las páginas ofrecidas al “ojo” que escucha tales muestras de pensamiento.

Escuchar la leyenda, la novela, el mito, la fotografía, el cuento, la carta de relación, el discurso pedagógico o la didascálica deseable, la poética de lo poético, es detenernos a pensar su manifestación como textos culturales. Liberar sus combinaciones en el contexto de la comunidad interpretante resulta ser un buen resultado.

Muchas gracias.
Dr. Juan José Barreto González
Editor

Estudios:

MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS: RECUPERACIÓN MÍTICA DE LA PALABRA EN LA LEYENDA DE LA TATUANA

MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS: MYTHICAL RECOVERY OF THE WORD IN LA LEYENDA DE LA TATUANA

Da Costa Gómez, Josefina Isabel*

Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado
Venezuela

Resumen

Nuestra lectura de la *Leyenda de la Tatuana*, del Asturias joven, permite descubrir más allá del relato la dialéctica entre la cultura mesoamericana y la judeo-cristiana, con énfasis en el discurso mítico maya, la metamorfosis del Maestro Almendro, sacerdote maya y la simbología del árbol; todo sustentado en el Popol Vuh, entre otros códices. Se explora la repartición del alma del Maestro que, a partir de lo inesperado, genera el relato; también los diferentes canjes del alma del Maestro y su recuperación; las correlaciones míticas – poéticas conducentes al destino fatal del Mercader. Se precisa la vinculación del alma del Maestro con la palabra poética: la esclava, comprada con su alma, siempre callada, hablada por otros. Palabra liberada a través del tatuaje del barco, especie de jeroglífico como escritura poética y sojuzgada del pueblo maya, “en nombre de Dios y del Rey”. Se revaloriza la figura femenina desde la abyección como hechicera o bruja, para constituirse en palabra liberada y auténtica de un pueblo desde su legado mítico.

Palabras clave: Maestro, Popol Vuh, Mercader, canjes del alma, esclava, tatuaje.

Abstract

Our reading on the *Legend of the Tatuana*, of young Asturias, allows us to discover beyond the story, the dialectic between Mesoamerican and Judeo-Christian culture, with emphasis on the mythical Mayan discourse, the metamorphosis of Master Almond, Mayan priest and the symbology of the tree; all this is based on the Popol Vuh, among other codices. The distribution of the Master's soul is explored which, from the unexpected, generates the story; as well as the different exchanges of the Master's soul and its recovery; the mythical-poetic correlations leading to the fatal destiny of the Merchant. The soul of the Master with the poetic word is highlighted: the slave, bought with her soul, always quiet, spoken by others. Word released through the tattoo of the ship, a kind of hieroglyphic as poetic and subjugated writing of the Mayan people, “in the name of God and the King.” The feminine figure is revalued from the abjection as a sorceress or witch, to become a liberated and authentic word of a people from its mythical past.

Key words: Master, Popol Vuh, Merchant, soul exchanges, slave, tattoo.

*Licenciada en Educación en Lengua, mención Lengua, Literatura y Latín (UNEFM). Magíster en la Literatura Latinoamericana (UPEL). Magíster en Literatura Latinoamericana por el Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de los Andes (1998) Licenciada en Educación en Castellano y Literatura por la misma institución (1986). Ingeniero Civil por la Universidad del Zulia (1975). Especialista en Asuntos Literarios, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) Barquisimeto. Anteriormente docente en castellano, literatura y lectoescritura en Educación Media (Trujillo, Lara) y Superior (ULA Trujillo y UPEL Barquisimeto). Correos:jdacostag@yahoo.es / jdacostag13@gmail.com

Finalizado: Barquisimeto, Agosto-2019 / **Revisado:** Septiembre-2019 / **Aceptado:** Octubre-2019

Acercarse a la obra de Asturias constituye el contacto emotivo con nuestras raíces prehispánicas, con nuestro pasado mítico, que podemos aprehender en la más extensa de sus obras o en la más corta de ellas. El deslumbramiento de estas últimas es de la misma intensidad tal como ocurre con la *Leyenda de la Tatuana*, objeto de nuestras reflexiones, una de las “Historias, sueños, poemas”, tal como define Paul Valéry a las *Leyendas de Guatemala*, publicadas en 1930 por el Asturias joven.

En la cultura popular guatemalteca han existido varias versiones acerca de la Tatuana, unas dicen que se trataba de una bruja, encarcelada por la Santa Inquisición; que al estar encarcelada hizo un pacto con el diablo para salvarse, quien la obligó a navegar en un barco en los días de lluvia. Otra, que era una mulata de belleza singular que disfrutaba de los placeres carnales y del lujo, de allí que no fuera bien vista por la sociedad de la época.

Una versión de data más reciente, durante el mandato del dictador Carrera en las primeras décadas del siglo XX – según Lara, citado por Méndez (2018) en su ensayo “La (Des) construcción de la bruja en la *Leyenda de La Tatuana*”- la presenta como una especie de hechicera, quien ayudaba a que los maridos infieles retornaran con sus esposas; al ser apresada, para llevarla a la hoguera, pidió la gracia de que le fuera concedido un pedazo de carbón, con él trazó un barco en la pared y huyó, dejando tras de sí un fuerte hedor a azufre.

Leyendas de la Tatuana, en sus distintas versiones, ligadas al Tribunal de la Inquisición y quema de brujas del siglo XVIII con repercusión en el siglo XX. Es interesante hacer notar que Asturias, de origen indígena, convivió durante su infancia y juventud con ellos; además parte de su juventud transcurrió durante la dictadura del general Carrera, donde se ubica la última versión que señalamos.

Dadas las diferentes versiones, Asturias construye un texto que parte de lo abyecto,

si se quiere, desde la perspectiva de los opresores, para descubrir con su mirada poética el alma, el sustrato mítico de toda una civilización en contraste con la cultura de los colonizadores.

Nos proponemos, por lo tanto, acercarnos a la *Leyenda de la Tatuana*, a su riqueza mítica, integrando los referentes culturales que la soportan, para establecer las vinculaciones entre el discurso mítico y la poética de Asturias, toda vez que él mismo señala, en el Índice Alfabético de Modismos y Frases Alegóricas, ubicado al final de su libro *Leyendas de Guatemala*, (Asturias, 1970)¹ que esta leyenda “... debe haber sido primitivamente, de la Tatuada, por tratarse de un tatuaje que tiene la virtud mágica de hacer invisible a la persona, y, por lo tanto, de ayudar a los presos a evadirse de las más guardadas cárceles. En el fondo, creo que se trata de la repetición de la leyenda de Chimalmat, la diosa que en la mitología quiché se torna invisible por encantamiento.”

Nuestra reflexión parte de un marco teórico referencial contenido en los dos primeros capítulos que atienden al entorno cultural maya-quiché y a las marcas hispánicas correspondientes a la cultura judeo- cristiana.

En el tercer capítulo, intentamos perseguir el discurso mítico en el texto, partiendo del personaje central - el Maestro Almendro - y la simbología del árbol; la repartición del alma que genera un giro en el discurso a partir de lo inesperado como es el canje realizado por el Camino Negro; los diferentes canjes del alma y su recuperación y las correlaciones mítico- poéticas generadoras del destino fatal del Mercader.

En el último capítulo, se precisa la vinculación del alma del Maestro con la recuperación mítica de la palabra poética,

¹ Para efectos de las múltiples citas referidas al relato sobre la Leyenda de la Tatuana y al Índice Alfabético de Modismos (Leyendas de Guatemala, Edición íntegra especialmente autorizada para Biblioteca Salvat, 1970) se indicará preferiblemente el número de página.

que se hace libre en virtud del “tatuaje” que representa “la escritura”; todo lo cual constituye nuestro aporte, como es identificar a la esclava - quien permanece callada porque es “hablada” por otros - como la palabra mítica, auténtica, poética, del pueblo maya, sojuzgada por la dominación europea, sometida a sus tribunales como el de la Inquisición, en nombre de Dios y del Rey, y finalmente liberada a través del tatuaje, al hacerse invisible, es decir inaprensible.

De tal manera, que una leyenda oral, cuya protagonista era considerada un ser abyecto y condenado por las instituciones dominantes, en virtud de una escritura mestiza, como la de Asturias, se elevará a la condición de la palabra mítica de la civilización maya que se hará escuchar y leer como parte de la cultura universal, de allí el título del presente ensayo: Miguel Ángel Asturias: Recuperación mítica de la palabra en la *Leyenda de la Tatuana*.

I. Entorno cultural maya-quiché y cakchiquel presente en la *Leyenda de la Tatuana*

Cuando intentamos precisar el entorno cultural maya y sus vinculaciones quichés y cakchiqueles, no descartamos la incursión en la obra de referentes pertenecientes a pueblos del mismo sustrato de la llamada cultura mesoamericana, tales como los aztecas, mixtecas, entre otros.

Los pueblos mencionados se dice que pertenecen a la cultura mesoamericana porque participan de rasgos definidores comunes a una serie de civilizaciones que se establecieron en la zona de Centroamérica.

Entre esos rasgos comunes pueden destacarse los siguientes: el cultivo del maíz; el uso de la espada de obsidiana y la camisa protectora de algodón; las pirámides escalonadas; la escritura jeroglífica, los códices y mapas; el calendario de 18 meses de 20 días; la semana ritual de 13 días; el calendario ritual de 260 días; el ciclo de 52 años; la guerra para hacer prisioneros destinados al sacrificio; los

mercados especializados y la clase social de los comerciantes; el uso ritual del hule y el juego de pelota con anillo; los sacrificios sacando el corazón; los números rituales 9 y 13; las deidades de la lluvia Tlalco-Cocijio, Chaac, entre otras.(Ruz, 1974, p.24)

Sin embargo, la intertextualidad fundamental de la obra que nos ocupa - la *Leyenda de la Tatuana*- se establece con el libro de fundación de los quichés, el *Popol Vuh* o Libro del Consejo, sin dejar de lado los antiguos códices u otro tipo de aporte de los pueblos conformadores de la cultura mesoamericana.

Si bien es cierto que el relato puede ser enmarcado históricamente en la época de la conquista, confluyen en él muestras significativas de las culturas maya, quiché y cakchiquel de épocas anteriores, ya superadas cuando llegan los españoles, pero que representan una decantación mítica de los logros obtenidos por esta brillante civilización en cuanto a lo astronómico, matemático y la elaboración extraordinaria de su calendario. Por lo tanto, no es la historia lo que soporta el relato, sino el mito como fuente inagotable, tal cual se vislumbra desde el inicio mismo de la *Leyenda*...: “El maestro Almendro tiene la barba rosada.” (p.37)

Nos sumergimos inmediatamente en las profundidades de este personaje perteneciente a la clase sacerdotal, que ejercía un poder espiritual incuestionable en los destinos del pueblo y esos poderes del prototipo de los sacerdotes mayas se destacan en el relato: “... y sabe el secreto de las plantas que lo curan todo, el vocabulario de la obsidiana - piedra que habla - y leer los jeroglíficos de las constelaciones.” (p.37)

Al respecto, Ruz (1974) señala:

El invento de la escritura jeroglífica, la cronología y el calendario por sabios sacerdotes, después de minuciosas observaciones de los astros y repetidos cálculos, puso en manos del sacerdocio un arma de dominio espiritual poderosísima. La armonía del mecanismo celeste, la

recurrencia de los astros en su continuo andar debió sintetizar para los sacerdotes el orden cósmico y la eternidad. (pp.80-81)

Era tal la importancia del sacerdote para los mayas que fue llamado Ah Kin, vocablo que en esa lengua significa “el del Sol” (Morley,1965, pp.197-198)

Pues bien, el maestro Almendro también es un árbol, pero un “árbol que anda”. Asturias (1970), en el citado Índice de Modismos nos remite al *Popol Vuh* donde “se habla de árboles que crecen (“y crecen de tal modo que no se puede descender de ellos, algunos hasta transportan así al cielo a quienes llegan a su cima”). “Un árbol anda creciendo y engrosando”. (p.155) Este “árbol que anda... vino ya viejo del Lugar de la Abundancia” (p.37), uno de los sitios edénicos de la América Media, donde había abundancia de frutos, llamado también Tulan o Tul-lan. (p.162)

Ahora bien: “Al llenar la luna del Búho-Pescador (nombre de uno de los veinte meses del año de cuatrocientos días), el maestro Almendro repartió el alma entre los caminos. (p.37) Al respecto Morley (1965) acota que en el principio de la civilización maya su calendario se correspondía con un sistema vigesimal exacto. (p.307)

Como complemento de lo anterior, Asturias (1970) en el Índice de Modismos... señala que el año de cuatrocientos días era un año del cual hablan los Anales de los Xahil. (p. 155). Esta acotación referida al tiempo cobra sentido al ser reiterada en el relato, en el cumplimiento del ciclo completo para la recuperación del alma.

Continuando la secuencia se indica que el alma del maestro fue repartida entre cuatro caminos: “Cuatro eran los caminos y se marcharon por opuestas direcciones hacia las cuatro extremidades del cielo” (Asturias,1970,p.37). Mencionados en dos oportunidades en el *Popol Vuh*, están ubicados en el recorrido que debe hacerse para llegar

al Xibalbá, “...lugar de la desaparición, del desvanecimiento, de la muerte (...) y el camino negro, era el Xibalbá el que halagaba el orgullo de los viajeros para atraérselos, diciéndoles que era el camino del rey, el camino del jefe”. (p.156)

De los cuatro caminos, el único que no lleva el alma a su destino es el camino negro, quien “por un ratito de descanso dio el alma del maestro al Mercader de las Joyas sin precio” (p.37). Cabe destacar que, según Ruz (1974), los mercaderes al igual que los dueños de plantaciones de cacao eran los ricos y pertenecían a una clase social intermedia entre los sacerdotes y los campesinos.

El Obispo Landa señala que entre los oficios que preferían los mayas estaba el de la mercadería, “llevando sal, ropa y esclavos a tierra de Ulúa (probablemente el Valle de Ulúa en Honduras) y Tabasco, trocándolo todo por cacao y cuentas de piedra, que era su moneda; y con estas solían comprar esclavos u otras cuentas con razón que eran finas y buenas, las cuales traían sobre sí en las fiestas los señores”. Landa, citado por Morley, al enumerar los vicios de los mayas, considera como tales el vender y comprar esclavos, quienes constituían el último eslabón de las clases sociales, condición a la que llegaban, entre otros, los prisioneros de guerra y los delincuentes. Los esclavos “podían adquirirse por compra o en trueque”. (Morley,1965, p.202)

De la misma manera, el mercader iba a efectuar el trueque del alma del maestro por una esclava: “-ese pedacito de alma lo quería para cambiarlo en un mercado de esclavas, por la esclava más bella” (Asturias,1970, p.37).

II. Marcas hispánicas presentes en el relato

Si bien es cierto que los referentes míticos de la cultura maya – en su vinculación con lo quiché y cakchiquel – son los que predominan en el relato, se destacan en forma por lo demás evidente y precisa los referentes hispánicos, tales como: la delimitación entre ambas civilizaciones cuando al comienzo del

relato se dice que el maestro Almendro “fue uno de los sacerdotes que los hombres blancos tocaron creyéndole de oro.” (Asturias,1970, p.37)

También se precisa la carga mítica judeo-cristiana de la cultura española en diferentes momentos del discurso; entre otros, de manera casi textual: “...extraño comprador, que al salir sacudió las sandalias en el quicio de la puerta. El polvo tiene maldición”. (p.38) Maldición bíblica ejercida por el Maestro y que nos remite al momento en que Cristo dirigiéndose a los apóstoles con el fin de que prediquen el Evangelio les dice: “Si alguien no os recibe ni escucha vuestras palabras, al salir fuera de la casa o de la ciudad, sacudid el polvo de vuestros pies. En verdad os digo que el día del juicio habrá una suerte más tolerable para la tierra de Sodoma y Gomorra que para esa ciudad.” (Mateo 10: 14-15)

Los referentes míticos de la cultura española están sustentados en la Biblia como libro sagrado. Paralelamente a la conquista por las armas se produce la imposición de la religión católica, una suerte de conquista “pacífica”, bajo las premisas del Tribunal de la Inquisición: ambas vertientes confluyen como un todo, son una síntesis de la presencia de las instituciones opresoras: “Venían a prenderles en nombre de Dios y del Rey, por brujo a él y por endemoniada a ella. Entre cruces y espadas bajaron a la cárcel. (Asturias,1970, p.40)

Diferentes “marcas hispánicas” que irán entretejiéndose con el discurso mítico maya quiché a lo largo del relato en un mestizaje sorprendente del discurso asturiano, como se mostrará más adelante en forma reiterativa.

III. El discurso mítico maya en la *Leyenda de la Tatuana*

Luego de haberse presentado algunos referentes culturales de ambas civilizaciones en el relato, pasaremos a estudiar la urdimbre de los significantes dentro del discurso mítico maya, cuyos ejes fundamentales son: el maestro Almendro, su alterno “el árbol que

anda” y el alma del maestro, cuya pérdida a nivel del relato genera la estética del discurso.

El Maestro Almendro y la simbología del árbol.

La expresión: “El maestro Almendro tiene la barba rosada.” (Asturias,1970, p.37) nos sumerge desde el umbral del texto en la casa encantada del mito; sin embargo, la lógica racional incrédula, así como la ambición, intentan desmitificarlo desde el principio: “...fue uno de los sacerdotes que los hombres blancos tocaron creyéndoles de oro, tanta riqueza vestían”. (p.37)

El maestro Almendro, según ha sido señalado anteriormente, representa la síntesis de la sabiduría mítica maya porque los sabios sacerdotes inventaron la escritura jeroglífica, escribían los viejos códices, conocían la cronología desde el principio de los tiempos y elaboraban los calendarios con la precisión requerida para establecer las épocas adecuadas de los cultivos. Además, sus conocimientos de los astros les permitían predecir el futuro –elaboraban horóscopos –, eso les aseguraba una influencia espiritual poderosísima en el pueblo.

Así mismo, el maestro Almendro era curandero, mago y astrólogo ya que “...sabe el secreto de las plantas que lo curan todo, el vocabulario de la obsidiana – piedra que habla – y leer los jeroglíficos de las constelaciones“. (Asturias,1970, p.37). En el Índice de Modismos..., se cita a G. Raynaud, al señalar a esta piedra como: “Piedra luciente en cuyos juegos de luz la tribu leía los oráculos, los mensajes de los dioses”. (p.164)

De la misma manera que conocían la escritura jeroglífica para escribir las relaciones de la vida de su pueblo, asentadas en los códices, también desentrañaban el lenguaje de los astros, tal como señala Ruz (1974): “La armonía del mecanismo celeste, la recurrencia de los astros en su continuo andar debió sintetizar para los sabios sacerdotes el orden cósmico y la eternidad.” (p.80). De allí que el destino de las civilizaciones y del

hombre esté sincronizado con la dinámica del universo y los acontecimientos estén sujetos a la convergencia de los astros.

Pero, el maestro Almendro también es un árbol: “Es el árbol que amaneció un día en el bosque donde está plantado, sin que ninguno lo sembrara, como si lo hubieran llevado los fantasmas”. (Asturias, 1970, p.37)

El maestro se transforma de figura humana en árbol, lo cual forma parte del sustrato mítico de pueblos de diferentes culturas, al establecerse, según Eliade, “... relaciones místicas entre los árboles y los hombres”, lo que permite apreciar entre ambas especies una “solidaridad concebida como un circuito continuo entre el nivel humano y el vegetal.” (p.274)

Ahora bien, en el *Popol Vuh* – según las notas de Recinos (1974, pp. 66-67) - la significación del árbol está dada desde diferentes aspectos: en primer lugar se presenta el árbol donde suben para atrapar los pájaros Hunbatr y Hunchoén, incitados por sus hermanos Hunahpú e Ixbalanqué: “Y en seguida subieron al árbol, pero el árbol aumentó de tamaño y su tronco se hinchó. Luego quisieron bajar Hunbatr y Hunchoén, pero ya no pudieron descender de la cima del árbol.”

Ante esto, Asturias, en el Índice de Modismos - para referirse al maestro Almendro, “el árbol que anda” - dice: “...la recta interpretación de esta manera de hablar bien puede ser de movimiento hacia el cielo, hacia las nubes. Un árbol anda creciendo y engrosando.” (Asturias, 1970, p.155)

En ese sentido, “el árbol que anda” nos indica la verticalidad en la búsqueda de la trascendencia del ser y la sabiduría que aumenta con el crecimiento del árbol va al encuentro de la síntesis cósmica; de igual manera nos remite al movimiento horizontal ya que también se traslada cambiando de sitio y de forma. El maestro Almendro es una figura humana y un árbol, metamorfoseándose a nivel del relato.

Por otra parte, continúa Recinos, en el *Popol Vuh* se encuentra el Árbol de Xibalbá, lugar de la desaparición y de la muerte; era un árbol seco situado en el cruce de caminos hacia Xibalbá, que comienza a dar frutos al colocarse en él las cabezas sacrificadas de Hun- Hunahpú y Vucub – Hunahpú.

El árbol fructifica llamando la atención de la princesa Ixquic, hija de uno de los señores de Xibalbá; su padre le había prohibido acercarse al árbol de calabazas. La doncella Ixquic, desobedeciéndole, se acerca temerosa al árbol que le pregunta: ¿Qué quieres? La calavera pregunta a Ixquic si quiere los objetos redondos que están en las ramas del árbol que no son más que calaveras, a lo que ella responde afirmativamente:

-Sí los deseo, contestó la doncella. -Muy bien, dijo la calavera. Extiende hacia acá tu mano derecha, la extendió en dirección a la calavera. En ese instante la calavera lanzó saliva que fue a caer directamente en la palma de la mano de la doncella; ella la mira, pero la saliva de la calavera ya no estaba en su mano. (*Popol Vuh*, 1974, p. 58)

La saliva va a ser el germen de vida en las entrañas de Ixquic, equivale al semen que la fecundará para engendrar a los gemelos Hunahpú e Ixbalanqué.

En el árbol de Xibalbá se va a producir, pues, la síntesis universal: va a ser el árbol de la vida y de la muerte, luz y tinieblas, pero también será el árbol generador de la palabra, del poder de la palabra unido al deseo de recibir esa palabra, representado por la voluntad de Ixquic. Para recibir esa palabra es necesario amarla.

Tal como el árbol de Xibalbá que entrega su simiente a Ixquic para fecundarla, así el maestro Almendro se convierte en árbol entregando su alma, también en el cruce de los cuatro caminos y al recuperarla, finalmente, la libera. La sabiduría ancestral, el pasado mitológico de la cultura maya-quiché forman parte del alma del maestro, constituye el germen preparado para fecundar. La forma

humana como tal desaparece para dar paso a un nivel superior: la forma vegetal, es decir el muerto pasa a ser dendromorfo, en palabras de Eliade (1981):

Los hombres se reintegran a la matriz universal, adquieren el nuevo estado de simiente, vuelven a convertirse en gérmenes. La muerte es una recuperación del contacto con la fuente de vida universal (...) Si la realidad y la vida se formulan en términos vegetales, la reintegración se efectúa por una simple modificación de forma: de antropomorfo, el muerto se hace dendromorfo. (p.277)

Cabe señalar que, aparte de los simbolismos del árbol, ya referidos, se identificarán otros posteriormente.

El agua: elemento de recorrido y transformación

Aparte del árbol como símbolo de metamorfosis, se aprecia el agua, como el significante del recorrido donde ocurren las transformaciones o las provoca, porque es prácticamente con ella que entramos y salimos del texto; de allí que en principio para recuperar el alma, el “árbol que anda” toma la figura humana, metamorfosis que se da en un río: “desnudándose de la forma vegetal en un riachuelo que nacía bajo la luna ruboroso como una flor de almendro y encaminóse a la ciudad.” (Asturias,1970,p. 38) Recordemos que también los gemelos Hunahpú y Vucub-Hunahpú, en el Popol Vuh, sufren metamorfosis en el río, convirtiéndose en hombres- peces y luego en el sol y la luna.

Además, se hace evidente la proyección del árbol en el agua, lo que nos permite asociarlo con el mito de Narciso. El árbol se “mira” en el río, es consumido por este; el espejo de agua deja libre la figura humana. Si tomamos en cuenta que el árbol representa un nivel de integración superior, se constituye en el “ser” del Maestro, mientras que la figura humana es la “imagen”, quien debe buscar la parte del alma que se encuentra en el mundo degradado. La imagen debe superar duras pruebas para recuperar el ser.

El agua lo que retiene es la belleza del árbol: la flor del almendro; al respecto, citemos a Bachelard (1978, pp. 92-93): “Ante las aguas, Narciso tiene la revelación de su identidad y la de su dualidad, la revelación de sus poderes viriles y femeninos, sobre todo la revelación de su realidad y de su idealidad”. La flor constituye la parte femenina del árbol y su principal identificación como árbol de almendro, su color rosado. Recordemos del Maestro su “...túnica verde y su barba rosada”, suerte de dualidad o de ser andrógino que trasciende la condición humana. Por otra parte, la metamorfosis en el agua conduce a la regeneración, de muerte que produce vida, “el agua es también un tipo de destino (...) que sin cesar transforma la sustancia del ser”, acota Bachelard.

Regeneración reiterada en el riachuelo como serpiente de agua, que... “nacía bajo la luna”; permite establecer las relaciones: luna- agua - serpiente. Es bajo la influencia de la luna que se produce la metamorfosis, “la serpiente – señala Eliade – conserva su carácter lunar (de regeneración cíclica. En el caso de las culturas amerindias el binomio agua- serpiente es extremadamente fuerte y en la cultura maya el Códice de Dresde representa el agua en vaso “ofideoforme”. (Eliade, 1981, pp. 163-164)

Por otra parte, el agua también sugiere el encuentro amoroso: “Hombres y mujeres rodeaban las pilas públicas. El agua sonaba a besos al ir llenando los cántaros”. (Asturias,1970, p.38) Búsqueda del agua, que en todo proceso de creación es fuente universal de vida: “Incorporando en sí todas las virtualidades, el agua se convierte en símbolo de vida (el “agua viva”, rica en gérmenes, fecunda la tierra, los animales, la mujer).” (Eliade,1981, p. 179) Símbolo de vida así como en el *Popol Vuh*, donde la saliva – que es también el beso –, el semen y el agua, además de simbolizar lo erótico, simbolizan la vida. La princesa Ixquic es fecundada con la saliva proveniente del Árbol de Xibalbá, como se recordará.

Sin embargo, así como se aprecia el agua regeneradora, creadora de vida, de igual manera se identifica su opuesto aparente: el “agua violenta” que permitirá también la regeneración para reestablecer la condición original del alma; es la tempestad que provoca la destrucción del Mercader y de su séquito, con la única sobreviviente: la esclava. Este pasaje está vinculado directamente con el *Popol Vuh*, cuando los Espíritus del cielo destruyen en el agua los hombres de barro y de madera por ser incapaces de alabar a sus creadores

El diluvio en el *Popol Vuh* tiene un significado similar al de la Biblia, se asocia con la purificación del hombre, de manera que los sobrevivientes como Noé serán los fundadores de una nueva raza, tal como sucederá con la esclava: “única sobreviviente de aquella tempestad”. (Asturias,1970, p.40) En el relato, la mujer y la serpiente – “... su cabellera negra envuelta en un solo manojito, como una serpiente” - representan el andrógino que generará la nueva raza: la serpiente es considerada símbolo fálico en muchas culturas, además es un animal que se transforma, que se regenera cíclicamente. (Eliade, 1981, pp.161-162)

El binomio mujer-serpiente es muy significativo. Por una parte, es después de esa descripción que sobreviene la tempestad; se identifica una vinculación entre la serpiente y el agua destructora que se aprecia en el ya mencionado Códice de Dresde, perteneciente a la mitología maya: representa a una serpiente de cuyas fauces brota un torrente de agua y a la Diosa Ixquel, que personifica la destrucción por el agua, y lleva una serpiente retorcida en su cabeza. (Morley,1965, p. 242) Es el agua que destruye para purificar.

El agua purificadora también está presente en el encuentro amoroso del Maestro con la esclava, en forma de lágrimas: “En silencio se lavaron la cara con los ojos, al mismo tiempo, como dos amantes que han estado ausentes y se encuentran de pronto.” (Asturias,1970, p.40)

Finalmente, cabe señalar que es a través del agua – el significante del recorrido - que se produce la liberación de La Tatuana, porque gracias al tatuaje en forma de barco, la esclava se hace libre. “La víspera de la ejecución, el Maestro acercóse a la esclava y con la uña le tatuó un barquito en el brazo diciéndole: “Por virtud de este tatuaje, Tatuana, vas a huir siempre que te halles en peligro, como vas a huir hoy.” (p. 41)

Repartición del alma del Maestro en cuatro caminos.

El alma del Maestro se reparte en el cruce de cuatro caminos, que se corresponden a los cuatro caminos de Xibalbá en el *Popol Vuh* a donde eran llamados los personajes dignos que jugaban a la pelota – juego que podía simbolizar las luchas, victorias y derrotas de la vida terrestre, celeste, astronómica, subterrestre– para competir con los señores de Xibalbá quienes les hacían pasar duras pruebas para aniquilarlos. (Asturias, 1970:162)

Fue en el cruce de los cuatro caminos donde fueron vencidos Hun-Hunahpú y Vucub-Hunahpú –cuyas cabezas hicieron retoñar al Árbol de Xibalbá – a diferencia de los hijos de ellos, Hunahpú e Ixbalanqué que resultaron vencedores, también, en el cruce de los cuatro caminos.

Es de resaltar que, si bien los cuatro caminos coinciden en ambos episodios, el Camino Amarillo del primero es sustituido por el Camino Verde, también presente en el relato que nos ocupa.

Respecto a esta variación de colores, señalan Asturias y González: “Esta variación del verde al amarillo (cfr los códices) parece indicar que el autor tenía a la vista, por lo menos, un antiguo manuscrito pintado.” (*Popol Vuh*, 1977:160)

Sin embargo, en el texto de la *Leyenda de la Tatuana*, el narrador Asturias hace coincidir los colores de los cuatro caminos (negro, blanco, rojo y verde) con el segundo

episodio en el que Hunahpú e Ixbalanqué – hijos de Ixquic, engendrados por el Árbol de Xibalbá – vencen a los señores de Xibalbá, vengando la muerte de sus padres, es decir, el maestro Almendro entrega el alma en el cruce de caminos de los vencedores.

En efecto, estos muchachos tienen la facultad de metamorfosearse, hacer uso de la magia, sus huesos son triturados y lanzados al agua de donde emergen llamados hombres-peces y posteriormente, cual símbolos de luz, van a convertirse en el sol y la luna, constituyéndose en la expresión superior de la palabra creadora emitida por el Árbol de Xibalbá.

De manera similar, el Maestro Almendro conocía la magia, podía metamorfosearse, por lo que estaba destinado, al igual que Hunahpú e Ixbalanqué, a ser un espíritu de luz, vencedor de las tinieblas y alcanzar la trascendencia, también a través de esa palabra creadora, como se irá apreciando en nuestra lectura del texto.

Dicho lo anterior, nos acercaremos a cada uno de los caminos: “Cuatro eran los caminos y se marcharon por opuestas direcciones hacia las cuatro extremidades del cielo. La negra extremidad: Noche Sortilega. La verde extremidad: Tormenta primaveral. La roja extremidad: Guacamayo o extásis de trópico. La blanca extremidad: Promesa de tierras nuevas. Cuatro eran los caminos.” (Asturias,1970, p.37)

Comencemos por el Camino Blanco, cuyo color – Zac – está asociado con el norte – Xaman -; pero XamanEk es en la mitología maya el dios de la estrella Polar, “guía de los mercaderes” – dice Morley (1965) – “...y bien puede haberlo sido, puesto que la estrella Polar es la única estrella fija que se observa en las latitudes del Petén y Yucatán, que no cambia de posición durante el año”. (pp. 256-257)

Si descomponemos la asociación de palabras XamanEk, en la que Xaman puede reemplazarse fonéticamente por Chamán

que significa curandero o médico brujo; y si sustituimos Ek por su significado en maya, que es negro, obtendremos que Xaman-Ek equivale a “curandero negro”, “curandero de lo oscuro”, “curandero de lo oculto” o “brujo de lo turbio”. Luego XamanEk, “guía de los mercaderes” es una especie de “brujo de lo turbio” lo cual se asemeja a la condición de ciertos mercaderes que comercian con toda clase de objetos sin ningún tipo de escrúpulos.

Se presenta una posible contradicción entre el color blanco o color del norte y la interpretación tanto fonética como literal, ya que XamanEk significa también “norte negro”. ¿Cómo es que el Camino Blanco está asociado con el norte cuya divinidad es llamada “norte negro”?

Aparente contradicción que se resuelve en la síntesis de los contrarios, en la alteridad. Al nombrar lo blanco estamos pensando en lo negro, lo uno supone lo otro. Además en la *Leyenda de la Tatuana*, se precisa que la blanca extremidad es: “Promesa de tierras nuevas.” (Asturias,1970, p.37)

El norte es pues el guía para buscar caminos, nuevos rumbos, a partir de la ubicación fija de la estrella Polar y puede dar lugar a dos posibilidades opuestas: la de indicar caminos a los mercaderes, asociados con todo lo que lleve implícito el engaño, las artimañas y la sustracción de bienes invaluables –“los mercaderes no tienen corazón” (p.39)- al ser los enajenadores del pensamiento mítico de los pueblos, según está planteado en el relato.

Otra posibilidad es que el norte – la blanca extremidad- sirve de guía para intercambiar la palabra mítica de la infancia de los pueblos, en tal sentido cabe la probabilidad de que la paloma blanca sea el ave-símbolo de Xmucané o Atit (Asturias,1970, p.164); sin embargo, Atit según el *Popol Vuh*, en notas de Recinos, se asocia con los abuelos (Ixpíyacoc e Ixmucané) a quienes consultaron los Formadores antes de crear a los hombres de madera. (*Popol Vuh*, 1974) Pudiéramos

deducir también, desde esta perspectiva, que la “paloma blanca” está íntimamente ligada a ese mito de creación, infancia del pueblo maya.

La parte blanca del alma del maestro es la que: “... cura de sueños. Las palomas y los niños padecen de ese mal.” (Asturias,1970, p.37) La paloma carece de hiel, es decir de amargura, al igual que los niños. El vuelo del ave hacia rumbos desconocidos constituye un poco la imaginación infantil que no conoce ataduras.

Los sueños van a ser ese imaginario puro que poseen los niños, semejante al sustrato mitológico y fresco de pueblos como el maya; sueños que requieren ser compartidos a través del vuelo de la paloma blanca, para descubrir a otros pueblos la palabra poética.

De allí que los niños se “curan de sueños”, no cuando son despojados de estos, sino cuando pueden compartirlos, manteniéndolos en estado puro, libres de la limitación racionalista. “Lo esencial es invisible a los ojos”, diría Saint-Exupéry en *El principito*. (1978,p.70)

Si bien el Camino Blanco nos remite a la parte del alma del Maestro, pura como el alma de los niños, el Camino Negro lleva la parte del alma cuyo destino es la “Noche Sortilega”. El color negro es asociado con el punto cardinal oeste, por donde entran el sol y la luna. El libro de *Chilam Balam de Chumayel* – citado por Asturias y González- atribuye el negro al oeste. (*Popol Vuh*,1977, p.160)

El color negro nos sugiere lo oscuro, lo tenebroso, lo oculto. Es el color de la obsidiana, la piedra misteriosa que permite leer los oráculos, los mensajes del mundo desconocido de los dioses. Es también el color de la magia, de los jeroglíficos indescifrables por los profanos, que permitía guardar celosamente los secretos, la sabiduría y el pasado mitológico del antiguo pueblo maya.

Al ser la parte del alma indescifrable del Maestro, la correspondiente al Camino

Negro, no todos podían acceder a ella, sólo los iniciados. El resto no la valoraba por requerirse de una gran sabiduría para decodificarla, lo que explica que el Camino Negro fuese el único “al que ninguno habló en el camino.” (Asturias,1970, p.38)

Ahora bien, Asturias y González expresan:“El camino de salida que parte también de la misma encrucijada, debe naturalmente dirigirse hacia el este y ser amarillo.” (*Popol Vuh*,1977, p.160). Pero el amarillo - tal como se indicó antes - es sustituido en la *Leyenda de la Tatuana* por el verde, color que incluye el amarillo, del cual deriva; además - recordemos en páginas anteriores- en el segundo episodio del cruce de los cuatro caminos de Xibalbá narrados en el *Popol Vuh*, cuando en el juego de pelota resultan vencedores Hunahpú e Ixbalanqué, el camino amarillo es sustituido por el verde.

Asturias y González señalan que en el *Popol Vuh* las riquezas son simbolizadas por el verde y el amarillo, este último el color del maíz. (1977, p. 160) Maíz que constituye la hechura definitiva del hombre, según los mitos mayas. Además,el amarillo es el color del sol; por el punto cardinal denominado este sale el sol, despunta el amanecer para producir la vida.

El color verde, aparte de simbolizar la riqueza como el amarillo, es el color de la realeza por ser de ese color el quetzal, ave cuyas plumas servían para adornar la cabeza de los grandes jefes. Poder del sol, poder real, poder vivificador de la vegetación. Indisoluble vinculación entre el amarillo y el verde, entre el sol y la naturaleza vegetal, la misma naturaleza del hombre hecho de maíz, que es también su alimento.

El alma del Maestro, vivificante y creadora, acogida a la protección del sol (recordemos que el sacerdote maya era llamado Ah kin, el del sol), es capaz de renovar la naturaleza porque participa de las atribuciones del astro como generador de vida, de allí que el emparrado verde habló al

Camino Verde: “Quería que con el alma del Maestro le desquitase algo de su deuda de hojas y de sombra.” (Asturias, 1970, p.37).

La parte del alma del Maestro que conducía el Camino Verde constituye la vida y el alimento en que se integran, cual síntesis cósmica, el nivel vegetal y el nivel humano cuya vinculación estuvo sujeta a la palabra creadora de los dioses que formaron a los hombres de maíz.

Por su parte, el Camino Rojo se dirige hacia la extremidad llamada “Guacamayo o extásis de trópico” (p.37), la cual por deducción coincide con el punto cardinal sur. El rojo es el color de la sangre y el guacamayo “es el ave del fuego solar, del sol” (*Popol Vuh*, 1977, p.173), ave tropical por excelencia. El rojo es también el color del corazón, ese corazón que se ofrendaba vivo a los dioses para apaciguar sus cóleras o para suplicar sus benevolencias ante las grandes calamidades.

Nos atrevemos a decir, que la parte del alma del Maestro que lleva el Camino Rojo representaría también la calidez y la sensualidad del sentimiento americano en su violencia y en su ímpetu. Por eso el corazón quería retener el alma del Maestro, pretendiendo, cual guacamayo – engañador,² distraer al Camino Rojo: “Quería distraerlo para que olvidara el alma del Maestro. Los corazones como los ladrones no devuelven las cosas olvidadas.” (Asturias, 1970, p.37)

Canjes del alma y su recuperación.

Luego de la entrega del alma del Maestro por el Camino Negro al Mercader, como dijimos al inicio, es el conflicto, desencadenado por la pérdida del alma y los intentos por recuperarla, lo que estructura el discurso mítico y la estética del texto, de manera que se producen cuatro momentos relacionados con el canje del alma:

-Primer canje del alma: el Camino Negro,

² En el *Popol Vuh* considerado un falso dios, por ser Vucub-Caquix, el guacamayo, quien se quiso llamar el sol y la luna, sin serlo.

por un ratito de descanso, entrega el alma del Maestro al Mercader de Joyas sin precio.

-Propuestas de canje del Maestro al Mercader para recuperar el alma.

-Segundo canje del alma: el Mercader cambia el alma del Maestro por la esclava.

-Recuperación del alma y su liberación

Pues bien, es el primer canje del alma del Maestro lo que altera el curso de los acontecimientos, al no ser llevada a su destino, como es la “Noche Sortílega”. La parte del alma que llevaba el Camino Negro era el conocimiento invaluable, la sabiduría auténtica que los sumos sacerdotes guardaban celosamente en los viejos códices y manuscritos para proteger la memoria mítica de su pueblo. El Camino Negro “... en el barrio de los mercaderes, por un ratito de descanso, dio el alma del Maestro al Mercader de Joyas sin precio.” (Asturias, 1970, p.38). Es decir, el Camino Negro cambia lo insustancial – un ratito de descanso - por lo sustancial que es el alma del Maestro. Este cambio nos remite a una versión del clásico mito del pacto, pero en su variante del cambio del derecho a la primogenitura entre los personajes bíblicos Esaú y Jacob:

Un día Jacob se había preparado un potaje, y Esaú, que volvía del campo muy cansado, dijo a Jacob: “Déjame comer, te ruego, eso rojo; estoy muy cansado”. (Por eso se le llama Edom.) Jacob le respondió: “Véndeme ahora mismo tu primogenitura”. Y Esaú respondió: “Estoy que me muero, ¿de qué me sirve la primogenitura? Jacob insistió: “Júramelo antes”. Él se lo juró y vendió a Jacob su primogenitura. Entonces le dio Jacob pan y el potaje de lentejas; él comió y bebió, se levantó y se fue. Así menospreció Esaú su primogenitura”. (Génesis, 25:29- 34)

De la misma manera que el cambio de la primogenitura altera la tradición, asegurando la permanencia del pueblo de Israel por la línea de Jacob, el canje del alma del Maestro provoca una ruptura que asegura

la trascendencia del alma del Maestro a través del texto.

De allí que se produzcan las propuestas del Maestro al Mercader para recuperar el alma; es así como el Maestro Almendro, en forma de árbol integrado a la armonía cósmica, “siente” cuando el Camino Negro cambia su alma, razón por la cual adopta forma humana acorde para recuperarla, pues ella se encuentra en un mundo degradado.

Se realiza entonces la metamorfosis en el agua: “Al saber el Maestro lo que el Camino Negro había hecho, tomó naturaleza humana nuevamente, desnudándose de la forma vegetal en un riachuelo que nacía bajo la luna ruboroso como una flor de almendro y encaminóse a la ciudad”. (Asturias, 1970, p.38)

El cambio del nivel vegetal al humano supondría una degradación desde el espacio natural al espacio urbano, produciéndose otra penetración de la lógica racional que rechaza todo lo que el Maestro representaba como encarnación auténtica de una cultura ancestral, de modo que antes de llegar a la ciudad es visto como una aparición: “Llegó al valle después de una jornada, en el primer dibujo de la tarde, a la hora en que volvían los rebaños, conversando a los pastores que contestaban monosilábicamente a sus preguntas, extrañados como ante una aparición, de su túnica verde y su barba rosada.” (p.38)

El Maestro para recuperar el alma se dirige a Poniente, en dirección del Camino Negro que lo conduce al barrio de los mercaderes. Recordemos que ya antes establecimos la vinculación de los mercaderes con lo negro a partir de su divinidad protectora XamanEk, donde la partícula Ek significa negro. La noche conducía al Maestro hacia el encuentro con su alma: “Y guiado por las sombras, en el barrio de los mercaderes encontró la parte de su alma vendida por el Camino Negro al Mercader de Joyas sin precio.” (p.38)

Sombras, mercaderes, Camino Negro, no son más que variantes de lo oscuro donde la sabiduría oculta del alma del Maestro se confunde con el mundo turbio de la degradación. El Maestro encuentra su alma, pero no puede recuperarla por estar en posesión del Mercader, quien la mantenía cautiva, “la guardaba en un cofre de cristal con cerradores de oro.”

En este mundo degradado, el Maestro no puede hacer uso de sus poderes para recuperar el alma, viéndose obligado a ofrecer valores codiciados en ese mismo mundo: perlas, esmeraldas, amuletos, mariguana, propuestas de canje que son rechazadas por el Mercader, quien consciente del valor incalculable del alma del Maestro se niega: “Sus joyas no tenían precio, y, además ¿a qué seguir hablando?, ese pedacito de alma lo quería para cambiarlo, en un mercado de esclavas, por la esclava más bella.” (p.38)

Se produce, una interacción dialéctica entre ambos personajes, pautada en principio por la consciencia que los dos tienen del valor inestimable del alma del Maestro. Al no aceptar las ofertas del Maestro, el Mercader tiende a elevarse dentro del medio degradado, mientras el Maestro que participa de una condición diferente se degrada. A nivel de la significación de una u otra denominación, se establece también una relación de oposición: Maestro / Mercader; aparte de existir una identificación dada por la inicial de cada uno: la letra M.

En consecuencia, uno participa de la condición del otro y es a la vez su opuesto presentándose la alteridad; es la dualidad implícita en la naturaleza del hombre, fenómeno inscrito en la dialéctica hegeliana: la confrontación de los contrarios, que partiendo de la tesis y la negación (antítesis) culminará en la síntesis. Ideas que retomará el marxismo, corriente ideológica que comparte Asturias.

Razonamiento que puede transferirse desde los personajes a lo que ellos

simbólicamente representan: la cultura maya-quiché y la cultura occidental, por la confrontación entre los valores espirituales y materiales (aun cuando el Mercader forme parte de la misma cultura maya); ambas desde el punto de vista sociocultural confluirán en el mestizaje.

“Una hebra de humo de tabaco separaba la realidad del sueño, los gatos negros de los gatos blancos y al Mercader del extraño comprador...” (Asturias, 1970, p.39)

En este texto se ilustra la imprecisión del límite entre los opuestos, pues el humo, especie de separación aparente de los contrarios, sugiere a la vez su identidad: en la oscuridad de la noche no se diferencian, es el momento impreciso en que la noche se convierte en día. No se diferencia la realidad del sueño, ni el Mercader del Maestro.

Al cumplir un ciclo, un año de cuatrocientos días, el Mercader retorna con la esclava comprada con el alma del Maestro. Es cuando se realiza el segundo canje del alma, pues el Mercader “... ese pedacito de alma lo quería para cambiarlo, en un mercado de esclavas, por la esclava más bella.” (p.38) “No sabes – decía el Mercader a la esclava, arrendando su caballería – ¡cómo vas a vivir en la ciudad!; Tu casa será un palacio y a tus órdenes estarán todos mis criados, yo el último, si así lo mandas tú!” (p.39)

Jamás se escucha la voz de la esclava, ella se mantiene callada, ausente; no le pertenece al Mercader, por ser el alma enajenada del Maestro, de allí que el mismo Mercader se ofrece a ser su siervo. El silencio de la esclava está integrado al del paisaje: “Las aves daban la impresión de volar dormidas, sin alas, en la tranquilidad del cielo, y en el silencio de granito, el jadeo de las bestias cobraba acento humano.” (p.39)

Es también la calma que precede a la tempestad, a la violencia de los elementos que convergen en la materialización del destino fatal del Mercader, quien rodó “... al pie de un árbol, que fulminado por el rayo en ese

instante, le tomó con las raíces como una mano que recoge una piedra, y le arrojó al abismo”. Todo esto para que se cumpliera la profecía de la vieja mañosa: “Mi destino, dice, está en los dedos de una mano gigante...” Y la maldición bíblica proferida por el Maestro ante la inutilidad de todo lo ofrecido para recuperar su alma: “El polvo tiene maldición.” (p.39)

El Mercader volvía acompañado con la esclava, única sobreviviente de la tempestad, quien pertenece aún al entorno de las posesiones del Mercader al no haber sido encontrada por el Maestro a quien pertenecía auténticamente, pues ella era un “pedacito de su alma, joya que no compró con un lago de esmeraldas.” (p.39). Encuentro que sería posible al cumplirse el ciclo iniciado cuando el Maestro entregó el alma a los caminos, es decir, cuando llene nuevamente la luna del Búho-Pescador.

Se producirá entonces, lo que hemos denominado el cuarto momento: la recuperación del alma y su liberación: Al encontrarse, ambos se reconocen: “En silencio se lavaron la cara con los ojos, al mismo tiempo, como dos amantes que han estado ausentes y se encuentran de pronto”. (p.38)

Se lavan para poderse mirar hacia dentro, para despojarse de las impurezas, del polvo de los caminos; es ese reconocimiento lo que permite que el Maestro recupere sus perdidos poderes de “árbol que anda” y pueda ejercerlos en la esclava, liberándolos de la opresión de las instituciones - la Iglesia y el Rey- (p.40), a través del tatuaje en el que le entrega esos poderes haciéndola libre, con voluntad propia. No tiene ya razón de ser la existencia del Maestro, quien ha cumplido su ciclo, reintegrándose a la matriz vegetal, la tierra: “...los alguaciles encontraron en la cárcel un árbol seco que tenía entre las ramas dos o tres florecitas de almendro rosadas todavía.” (p.41)

Correlaciones mítico-poéticas generadoras del destino fatal del Mercader

Tanto a nivel del relato como a nivel del discurso, prevalece en el texto lo mítico-maya y a partir del momento que denominamos: propuestas de canje del Maestro al Mercader para recuperar el alma, convergen marcas míticas de diversos orígenes que impulsan la acción para la liberación del alma.

El Maestro, vacío de su palabra, despojado de su alma, impotente ante la negativa del Mercader, realiza una acción que nos remite a la palabra poderosa de otro Maestro perteneciente a la cultura judeo-cristiana: "...al salir sacudió sus sandalias en el quicio de la puerta. El polvo tiene maldición." (p.39)

Nos referimos a la maldición bíblica lanzada por Jesucristo a todos aquellos que no escuchasen su palabra a través de los apóstoles: "Si alguien no os recibe ni escucha vuestras palabras, al salir fuera de la casa o de la ciudad, sacudid el polvo de vuestros pies. En verdad os digo que el día del juicio habrá una suerte más tolerable para la tierra de Sodoma y Gomorra que para esa ciudad." (Mateo, 10:14). (Cita ya realizada en el Cap. II. Marcas hispánicas...)

Aún más, el polvo en la tradición judeo-cristiana está claramente relacionado con la muerte y la expiación de la culpa del pecado original, pues Dios entre las maldiciones que lanza a nuestros primeros padres hace referencia al retorno al origen: "Con el sudor de tu frente comerás el pan hasta que vuelvas a la tierra pues de ella fuiste tomado, ya que polvo eres y en polvo te has de convertir." (Génesis, 3:19)

Este retorno al origen - la muerte - a nivel del relato se precisa en el retorno del Mercader: "Volvía de países lejanos, acompañado de la esclava comprada con el alma del Maestro, del pájaro-flor, cuyo pico trocaba en jacintos las gotitas de miel, y de un séquito de treinta servidores montados." (Asturias, 1970, p.39)

La presencia en el texto del pájaro-flor y de la flor del jacinto nos propone en un primer momento varias significaciones: por una parte, el pájaro-flor puede ser tomado por el colibrí, con toda una carga mítica en las culturas centroamericanas. Según Mercedes de la Garza (1995), citada en <http://www.maya-archaeology.org/>, se cree que los mayas consideraban el colibrí como una manifestación del sol en la tierra, y además la encarnación de las almas de los guerreros muertos sacrificados. Por otra parte, en el libro de *Chilam Balam de Chumayel*, se denomina al colibrí como una derivación de un nombre náhuatl, que representa al Sol joven, padre del propio sol de la época actual del universo, que lo engendra cuando se acaba de reestructurar la tierra después de un cataclismo cósmico. Hecho que coincide con el *Popol Vuh*, donde el sol de la época actual aparece después de la creación de los hombres de maíz.

Por otro lado, Jacinto en la mitología griega al ser herido y muerto, por contiendas de amor entre los dioses - según diferentes versiones- es convertido en la flor del jacinto por Apolo, una especie de resurrección. (Hard, 2008).

Ambos mitos, que preceden a la tempestad, al cataclismo, en el texto asturiano, son de transformación y cambios: el pájaro flor o colibrí será el nuevo sol después de la tormenta; el jacinto, el cambio de un estado o un ciclo, también es resurrección.

A la reflexión anterior, se agregaría que el pájaro-flor (en el texto que nos ocupa) hace que la miel retorne a su condición inicial, la flor. Esto daría lugar a dos retornos: el del alma a su dueño original, el Maestro, y el del Mercader al origen, presagiado en la maldición bíblica (al polvo), esto unido al destino pronosticado por una vieja mañosa ("Mi destino, dice, está en los dedos de una mano gigante...", árbol que lo lanza en la tempestad y lo destruye) y al también simbolismo bíblico de los "treinta servidores montados", constituyen las marcas de la fatalidad para el Mercader.

Todas estas significaciones relacionadas con el retorno forman parte de la concepción cíclica del tiempo, presente en la cultura maya como en otras culturas: el Maestro repartió el alma en el mes de la luna del Búho-Pescador (nombre de uno de los veinte meses del año de cuatrocientos días), tiempo ya transcurrido y el ciclo está por cerrarse, a medida que se acerca la recuperación del alma.

Por otra parte, si nos remitimos a pájaro como canto, y tomando en cuenta que en la lengua náhuatl, emparentada con la maya - según acota el historiador y antropólogo Miguel León-Portilla en su discurso para ingresar a la Academia Mexicana de la Lengua, en julio 1962- “flor y canto en su sentido metafórico es primordialmente el de poesía, pero, también, el de arte y simbolismo en general”; estamos ante el retorno de la poesía acompañando el alma del Maestro, regocijándose con su regreso. Para los cantores nahuas “la poesía es el instrumento divino del que se vale el cantor para trascender, para superar el terrible umbral de la humana fugacidad.” (Esteller, 1979, p. 80). El pájaro-flor anuncia la trascendencia del alma del Maestro.

IV. El alma del maestro y la recuperación mítica de la palabra poética: equivalencia con el discurso judeo - cristiano

Se advierte que el alma del Maestro debía ser repartida entre cuatro caminos, de los cuales el único que no lo hizo fue el camino negro. El alma del Maestro no es llevada a la “Noche sortilega”, al Xibalbá, lugar de los desaparecidos en la mitología maya, porque estaba destinada a ser su pensamiento multiplicador, su palabra, de allí que el Camino Negro, al canjearla permite que se produzca “la escritura”, el texto literario y que “la palabra” del Maestro, del creador, pueda multiplicarse, renovarse y expandirse hasta obtener la libertad. El alma del Maestro, para convertirse en la palabra poética, debe descender al mundo material, y es el Mercader de Joyas sin precio quien facilita ese contacto.

El Mercader comercia con una joya sin precio, que cambia por una esclava. Este hecho puede relacionarse con la Biblia, Judas “vende a Jesús – el Maestro – por treinta monedas de plata” (Mateo, 26:14 -17) y el Mercader cuando retorna viene acompañado por la esclava y por “treinta servidores montados” (p.39): por la esclava y el símbolo de la usurpación del alma.

Si bien el Mercader comercia con joyas sin precio, almas, como buen comerciante tiene conciencia de que el canje que realiza debe hacerse entre elementos del mismo valor, de allí que el alma del Maestro sea equivalente a la esclava. Los esclavos en todas las civilizaciones han ocupado la más baja condición social, equivalentes a simples objetos: se les ha “tasado” por un precio o su equivalente en especies. De allí que la esclava también estaba tasada en un precio, al igual que en el pueblo de Israel debía pagársele al dueño de un siervo – como en el caso cuando el siervo era corneado por un buey – una cantidad de dinero equivalente al precio de su siervo, lo que según el Antiguo Testamento era “treinta siclos de plata”. (Exodo, 21:28- 32)

Y fue por treinta siclos de plata y no treinta denarios (Biblia de Jerusalén, 1971, p.1340) como se ha extendido, que Judas vendió al Maestro Jesús, es decir, lo vendió al precio de un esclavo, quien tampoco tenía precio y era señor y servidor, condiciones que se dan alternativamente en la relación Mercader – esclava: “-¡No sabes – decía el Mercader a la esclava, arrendando su caballería – cómo vas a vivir en la ciudad! ¡Tu casa será un palacio y a tus órdenes estarán todos mis criados, yo el último, si así lo mandas tú! (p.39)

Pues bien, Cristo fue equiparado a treinta monedas de plata, precio de un esclavo, porque en el mundo degradado se le humilló hasta rebajarlo a esa condición. Y así como se considera a Cristo, la palabra, el verbo hecho carne (Juan 1:14-18), la esclava en posesión del Mercader era la palabra del Maestro, enajenada. Los “treinta servidores montados”

(p.39) no son más que la marca de la venta, del precio vil; al igual que las treinta monedas de plata representan, no sólo la traición de Judas – quien, según algunos, no fue más que un instrumento, un “chivo expiatorio simbólico”- sino más aún, la degradación del pueblo de Israel en particular y de la humanidad en general -desde la perspectiva del cristianismo- que no reconoció a Jesús como su Maestro, ni a su palabra liberadora, posteriormente reconocida después del sacrificio de Judas y Jesús.

De la misma manera, el Mercader que encarna al pueblo americano degradado -por no reconocer su pasado de riqueza míticas equivalente a Judas. En la *Leyenda de la Tatuana*, al describir las vestiduras del Mercader se dice que tenía “abrigadas las espaldas con una manta de lana de chivo”. (p.39) Hay una íntima relación entre el Mercader y el “macho cabrío”, que en el Antiguo Testamento era la víctima ofrecida a Dios para el sacrificio expiatorio. (Levítico, 16: 5). Pero, además, en referencia al juicio final, Jesús como el pastor ubicará las ovejas a su derecha y los machos cabríos a su izquierda: “Al mismo tiempo, dirá a los que estén a la izquierda: “¡Malditos, aléjense de mí, vayan al fuego eterno que ha sido destinado para el diablo y sus ángeles!” (Mateo, 25:31-41).

El Mercader debía ser sacrificado para expiar sus propias culpas –igual que Judas– y la de los pueblos americanos que no reconocían la palabra que le era propia; amaba a la esclava -tal como Judas amaba a Cristo– pero llevaba en sí el germen de la degradación por lo que no bastó ese amor para liberarla, de allí que en su muerte trágica pero presentida y presagiada – al igual que Judas – esté agobiado por padecimientos físicos y morales –“palúdico y enamorado” (Asturias,1970, p.39) - y por el arrepentimiento en la agonía, así “los treinta servidores montados llegaban a la retina como las figuras de un sueño” (p. 39) era el precio de la culpa.

En cambio, el Maestro Almendro, se sacrificó voluntariamente para favorecer

la liberación de esa palabra –la esclava– al igual que Jesús. El Maestro Almendro libera la palabra mítica, que es también la poética, despojándose de todos sus poderes: “...los alguaciles encontraron en la cárcel un árbol seco que tenía entre las ramas dos o tres florecitas de almendro rosadas todavía” (p.41)

El sacrificio voluntario del Maestro al conferir sus poderes a la palabra para hacerla trascendente, renovadora, es equivalente al sacrificio de Cristo, considerado como el cordero, la víctima del sacrificio pacífico, para redimir al género humano, según el cristianismo.

Las mismas relaciones que se establecen entre el Maestro y el Mercader parecieran darse entre Jesús y Judas y entre las letras iniciales “M” y “J”: Maestro/Mercader será equivalente a Jesús/Judas.

Relaciones dualísticas coincidentes: de igual manera, como Jesús fue denominado el “verbo hecho carne”, la esclava era la palabra, el verbo, del Maestro.

Además, el cuerpo del Maestro se extingue en un árbol seco, cuya alma es liberada; el cuerpo de Jesús queda exánime en el árbol de la cruz, mientras que su espíritu, según el Nuevo Testamento, se eleva.

Por otra parte, tanto el Mercader como Judas mueren en los brazos de un árbol: “...el tropezón del caballo hizo rodar al Mercader al pie de un árbol, que, fulminado por un rayo en ese instante, le tomó con las raíces como una mano que recoge una piedra, y le arrojó al abismo.” (p.40) Según el Nuevo Testamento, Judas muere ahorcado al colgarse de un árbol.

De allí que las imágenes finales del árbol cobran distintas significaciones en el entretendido discursivo de la recuperación del alma; sin embargo, aun cuando todas nos remiten a muerte como desaparición física, en el caso del Maestro Almendro y Jesús el significado es de transformación y trascendencia: el Maestro libera la palabra amorosa, mítica y poética del pueblo maya y

de las culturas autóctonas mesoamericanas; en el caso de Jesús, su palabra y espíritu desde la perspectiva del cristianismo son liberadores, solo por amor a la humanidad.

El tiempo cíclico: comienzo y fin de la escritura en la luna del Búho-Pescador.

La civilización maya da particular importancia a la convergencia de los astros en los sucesos de los pueblos, que consideramos es muy significativa para el desarrollo del texto en la *Leyenda de la Tatuana*.

Circularidad del tiempo mítico que se expresa a nivel del relato en la insistencia de señalar el año de cuatrocientos días, el mes de la luna del Búho-Pescador y la expresión repetitiva, cual estribillo: “¿Cuántas lunas pasaron andando los caminos?”. La primera vez, al inicio del ciclo, cuando el Maestro se entera de lo hecho por el Camino Negro: “Llegó al valle después de una jornada, en el primer dibujo de la tarde, a la hora en que volvían los rebaños, conversando con los pastores, que contestaban monosilábicamente a sus preguntas, extrañados, como ante una aparición de su túnica verde y su barba rosada”. (p. 38)

Luego, para cerrar el ciclo, cuando el Mercader regresa con la esclava y es fulminado por el rayo; llenaba de nuevo la luna del Búho-Pescador. (p.40)

A nivel del discurso se presenta también lo cíclico, el retorno, haciéndose evidente en las relaciones luna-agua-serpiente, ya mencionadas; en la alternabilidad del Maestro Almendro de figura humana en “árbol que anda”; de árbol en hombre y el retorno a “árbol seco”.

Esta circularidad del tiempo se produce bajo la influencia de la luna que cumple sus fases y comienza de nuevo. En ese sentido Eliade (1981, p. 353) señala: “Nunca se subrayará demasiado la tendencia - observable en cualquier sociedad, cualquiera que sea su grado de evolución - a restaurar *“aquel tiempo”*, el tiempo mítico, el gran

tiempo. Pues esa restauración es el resultado de todo rito y de todo gesto significativo sin distinción.”

De allí que ese tiempo mítico se restituye en la misma denominación de la luna del Búho-Pescador: el nombre nos indica el principio y fin del ciclo que se repite inexorablemente; así “Búho” nos remite al significado de “mensajeros de la muerte” en el *Popol Vuh*; sin embargo los búhos son también elementos de vida al ser cómplices de Ixquic para huir de Xibalbá hacia la luz. El Búho es cómplice del Camino Negro, lo que permite el desarrollo del relato en la *Leyenda de la Tatuana*. “Pescador”, por otra parte, sería el cierre aparente; el pescador tiene su razón de ser por el agua, vinculación pertinente entre pescador y el barco como tatuaje, por el cual el alma del Maestro, que también es su palabra mítica, poética, se hace libre, finalizándose el ciclo o quizás abriéndose otro.

El tatuaje como escritura y liberación.

Es a través del tatuaje, con la figura de un barco, que el Maestro da libertad a la esclava:

Por virtud de este tatuaje, Tatuana, vas a huir siempre que te halles en peligro, como vas a huir hoy. Mi voluntad es que seas libre como mi pensamiento; traza este barquito en el muro, en el suelo, en el aire, donde quieras, cierra los ojos, entra en él y vete. (...) Sin perder un segundo la Tatuana hizo lo que el Maestro dijo: trazó el barquito, cerró los ojos y entrando en él – el barquito se puso en movimiento -, escapó de la prisión y de la muerte. (p. 40)

El tatuaje ha sido una práctica de muchas culturas antiguas, tal como lo señala Castiglioni (1972): “En las épocas primigenias, en las que predominó el dibujo lineal o geométrico, había la costumbre de tatuar estrellas”. (p. 84)

Siempre se han hecho tatuajes de diferentes tipos de figuras, de manera que “la figura – continúa Castiglioni – posee idéntico poder que el objeto y la palabra escrita tiene una virtud igual que la cosa que expresa.”

En el caso que nos ocupa, el tatuaje del barco será la escritura que simboliza, expresa, la libertad de la esclava, será libre como el pensamiento del Maestro; barco como instrumento de libertad al desplazarse a través del agua, todas las corrientes confluyen al vasto océano, sin límites. Si consideramos que la esclava es la palabra del Maestro que se libera, podríamos afirmar que esa palabra “escrita” como tatuaje es la “escritura” auténtica del pueblo maya, dibujo, jeroglífico representativo de los diferentes códices.

Aún más, pudiera inferirse que el tatuaje es la “escritura”, como productividad del texto literario y la permanencia de este en el tiempo, dadas sus múltiples significaciones.

Reflexiones finales

Luego del recorrido anterior, apreciamos el relato como una especie de espejo del *Popol Vuh*, de los diferentes manuscritos mayas y de pueblos afines -con símbolos compartidos de distintos sustratos- que se estructura en el recorrido de un tiempo mítico.

En la *Leyenda de la Tatuana*, el Maestro Almendro entrega el alma en los cuatro caminos y es la desobediencia del Camino Negro lo que origina el relato, en cuyo recorrido se producen las metamorfosis del Maestro, para recuperar esa parte del alma que para trascender debe descender al mundo material degradado y ser enajenada por el Mercader de Joyas sin precio.

En el *Popol Vuh*, en el cruce de los cuatro caminos fueron vencidos Hun-Hunahpú y Vucub-Hunahpú, cuyas cabezas hicieron retoñar al Arbol de Xibalbá y engendrar en la princesa Ixquic los gemelos Hunahpú e Ixbalanqué que resultaron vencedores, también en el cruce de los cuatro caminos, quienes se metamorfosean primero en hombres – peces y luego en el sol y la luna, para recuperar su libertad, como ocurrirá con el Maestro Almendro, cuando al final del relato el pedazo de su alma, que había vendido el Camino Negro, es recuperada para ser libre como su pensamiento- “...mi voluntad es que

seas libre como mi pensamiento” - como su palabra.

En tal sentido, consideramos que nuestro aporte consiste en equiparar el alma del Maestro, encarnada en la esclava, con la palabra poética: la esclava es la palabra al permanecer callada, “hablada”, pronunciada por los otros, como son el Mercader y el Maestro, que al liberarse a través del tatuaje, “jeroglífico”, es también la escritura del pueblo maya, la productividad del texto.

Palabra liberada como poesía, desde el mito perteneciente a la antigua civilización maya, mito asumido por Asturias como verdad del oprimido, que es el pueblo maya en particular y las civilizaciones prehispanicas en general.

Es evidente que el discurso mítico maya es invadido, a medida que avanza el relato, por significantes míticos judeo-cristianos, que parecieran ahogar ese discurso, de la misma manera que las instituciones españolas “... en nombre de Dios y del Rey...” oprimen a la esclava y al Maestro al apresarlos.

Sin embargo, es esa confrontación cultural lo que precipita la liberación de la palabra poética maya, cuando el Maestro Almendro muere o se metamorfosea en “árbol seco”, para trascender a través de la esclava liberada, palabra mítica maya y darla a conocer en forma universal.

Palabra similar al *Génesis* en la creación del mundo: “En el principio era el Verbo”, que estaría encarnada posteriormente en el Maestro Jesús, Verbo hecho hombre (Juan I:1-18), quien, al morir en el árbol de la cruz, su palabra y espíritu trascenderán al resucitar, desde la perspectiva del cristianismo.

Cabe destacar que tanto el relato como ambos discursos míticos se estructuran en torno al “árbol”, símbolo universal, a través del cual se manifiesta lo sagrado.

Por otra parte, es de señalar que el Maestro Almendro, como sacerdote -mago, es en cierta forma el mismo Asturias en tanto

que creador, tal como señala Rincón citado por Bravo en *Textos críticos sobre Miguel Ángel Asturias*, p. 56: “Asturias asimila inconscientemente su trabajo de narrador con el de los anónimos sacerdotes-magos que codificaron los libros mágicos mayas”.

Su propia condición de mestizo étnico y cultural se manifestará en las *Leyendas de Guatemala*; por una parte, al haber convivido con gente genuinamente maya en su propio país y posteriormente, desde la visión europea, al cursar estudios sobre mitos y religiones mesoamericanas en La Sorbona de París, bajo la conducción de Georges Raynaud, quien había traducido el *Popol Vuh* al francés; Asturias lo hará del francés al español. De allí que en la *Leyenda de la Tatuana* se advierta ese trenzado entre la cultura maya y la cultura occidental, para poner en relieve la cultura original, desde la cual el mito deviene en narración poética.

Y esa palabra poética liberada, a través del tatuaje del barco, es también la revalorización de la figura femenina desde la abyección como hechicera o bruja, correspondiente a una leyenda popular con vestigios inquisitoriales, a inicios del siglo XX, palabra censurada y prohibida, que en el poético texto asturiano es la palabra liberada y auténtica de un pueblo y de su legado mítico.

Referencias bibliográficas:

- Asturias, M. (1970). *Leyendas de Guatemala*. Navarra: Salvat Editores.
- Bachelard, G. (1978). *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biblia de Jerusalén*. (1971). Barcelona: Editorial Española Desclée de Brouwer.
- Bravo, V. (1983). *Textos críticos sobre Miguel Ángel Asturias*. Trujillo: Universidad de los Andes.
- Castiglioni, A. (1972). *Encantamiento y Magia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Eliade, M. (1981). *Tratado de historia de las religiones*. México: Biblioteca Era.
- Esteller, R. (1979). *La Prehispanidad Mexicana y su permanencia*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Garza, M. d. (20 de agosto de 2018). www.maya-archaeology.org/FLAAR_Reports_on_Mayan_archaeology_Iconografia_publications_books_articles/17_Mayas_arte_plumario_prehispanico_aves_mitologicas_celestial_moan_buhos_lechuzas_comercio.pdf.
- Hard, R. (2008). *El gran libro de la mitología griega*. Madrid: La Esfera de los libros.
- Méndez, F. (15 de mayo de 2018). <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/libros/ActasDelColoquioInternacional/17.pdf>
- Morley, S. (1965). *La Civilización Maya*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Popol Vuh (Traducción de Asturias y González)*. (1977). Buenos Aires: Editorial Losada. Sexta Edición.
- Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché. Traducción y notas por Adrián Recinos*. (1974). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (1975). *Selección de textos sobre algunos temas de literatura prehispánica*. Mérida: Colección Alivio de Estudiantes, Universidad de los Andes.
- Ruz, A. (1974). *La Civilización de los Antiguos Mayas, Editorial de Ciencias Sociales, Segunda Edición*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Segunda Edición, pp.158.
- Saint Exupéry, A. (1978). *El principito*. México: Fernández Editores.

Artículos

EL HUMANISMO EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE: LA VIGENCIA DE SU OBRA EN LA EDUCACIÓN AÚN NECESARIA

HUMANISM IN THE PEDAGOGY OF PAULO FREIRE: THE VALIDITY OF HIS WORK IN EDUCATION STILL NEEDED

Cayo Lema, Luis Efraín*
Razo Ocaña, Hugo Ramiro**
Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

Resumen

En América Latina han surgido propuestas filosóficas educativas significativas en las cuales la educación se concibe como un ideal para lograr la equidad y justicia. La pedagogía crítica de Paulo Freire ha sembrado un legado en el marco de la propuesta de educación para la transformación social. La investigación de corte documental, apunta a considerar los aportes humanistas de la Pedagogía Crítica realizados por Paulo Freire y su vigencia en la actualidad latinoamericana. La revisión teórica tuvo como referentes conceptuales las nociones sobre el valor de la conciencia y el pensamiento crítico, el diálogo y la alteridad. La indagación reflexiva permite concluir que la práctica de la libertad como fin último de la educación implica instancias interrelacionadas en su naturaleza antropológica y pedagógica. La pedagogía crítica dirigida a la transformación de la realidad; el dialogo como forma de construir conocimiento y como enclave crítico humanista de la educación democrática y el reconocimiento del otro que da lugar a los valores humanistas comunitarios indispensables para una educación de la apertura y de interculturalidad.

Palabras clave: Pedagogía Crítica, diálogo, Paulo Freire.

Abstrac

In Latin America, significant educational philosophical proposals have emerged in which education is conceived as an ideal to achieve equity and justice. The critical pedagogy of Paulo Freire has sown a legacy within the framework of the education proposal for social transformation. The documentary research aims to consider the humanistic contributions of Critical Pedagogy made by Paulo Freire and its validity in Latin America today. The theoretical revision had as conceptual references the notions about the value of consciousness and critical thinking, dialogue and otherness. The reflexive inquiry allows us to conclude that the practice of freedom as the ultimate goal of education implies interrelated instances in its anthropological and pedagogical nature. Critical pedagogy aimed at the transformation of reality, dialogue as a way to build knowledge and as a critical humanist enclave of democratic education and the recognition of the other that gives rise to community humanist values indispensable for an education of openness and interculturality.

Keywords: Critical Pedagogy, dialogue, Paulo Freire.

* Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de Segunda Enseñanza en La Especialización De Filosofía y Ciencias Socio Económicas (Universidad Técnica De Ambato), Diploma Superior en Didáctica de la Educación Superior (Universidad Técnica De Cotopaxi), Magister en Docencia Universitaria (Universidad Técnica De Cotopaxi), Aspirante a Doctor en la Universidad Católica Andrés Bello. E-mail: luis.cayo@utc.edu.ec

** Arquitecto (Universidad Central del Ecuador), Especialista Superior en Gestión Local (Universidad Andina Simón Bolívar), Magister en Ciencias de la Educación Mención Planeamiento Y Administración Educativa (Universidad Técnica De Cotopaxi). E-mail: hugo.razo@utc.edu.ec

Finalizado: Ecuador, Julio-2019 / **Revisado:** Septiembre-2019 / **Aceptado:** Noviembre-2019

Introducción

Las dinámicas culturales y globalizadoras del siglo XX y del XXI involucran complejos procesos económicos, sociales, políticos y educativos inherentes a las contradicciones modernizadoras en América Latina. Si bien ya es tradicional la identificación de la educación como un derecho, es evidente que se ha impuesto un modelo de la misma que calca las necesidades de una sociedad marcada por el consumismo, la devastación de la naturaleza y la prevalencia de la razón instrumentista, lo que genera modelos educativos tecnócratas y economicistas, promotores de competencias labores exclusivamente, enmarcados en una concepción de desarrollo limitada a la adquisición de bienes materiales relegando otras necesidades humanas.

Aún más, este modelo de industrialización ha avanzado en el siglo XXI hacia la automatización y tecnificación de la sociedad signada por la gigantesca productividad. Al respecto, autores como Byung-Chul, (2012) reflexionan sobre la nueva idea de libertad moderna, en la cual el sujeto se cree libre al no estar aprisionado por las instituciones cerradas tradicionales, encontrándose coaccionado por los ideales de éxito y rendimiento económico como la autoafirmación personal de la libertad, de la libertad de producir, e inmerso en una dinámica de autoexplotación. Vista como expresión del capital humano, la educación ha inscrito sus fines en la tradicional razón instrumental de contribuir en la producción y reproducción del conocimiento y tecnología necesarios para la expansión del modelo económico.

Particularmente en Ecuador, estudiosos como Túpac – Yupanqui (2015) plantean que si bien en este país han realizado adelantos relevantes en el ámbito educativo, la realidad socioeconómica signada por la globalización continúa reproduciendo la pobreza, haciendo que los esfuerzos oficiales no alcancen a subsanar las grietas de la desigualdad y la falta de oportunidades educativas. En este contexto,

los postulados en relación a la justicia social, a los derechos fundamentales, a la igualdad de oportunidades, en fin, a la justicia social, constituyen aspiraciones e incluso, objetivos de diversos programas educativos en el continente, al menos discursivamente, pero su consecución sigue pendiente. En América Latina han surgido propuestas filosóficas educativas significativas y alternativas en las cuales la educación se concibe como un ideal para lograr la equidad y justicia en la atención a sus ciudadanos.

Como pensamiento fructífero del siglo XX para pensar y replantear otra educación en América Latina se presenta la prolífica obra del educador brasileño Paulo Freire, cuya vigencia en el siglo XXI se explica por representar un proyecto educativo alternativo el cual continúa señalando las sendas hacia la educación como un proceso de vida en el que los seres humanos dan de sí y se transforman entre sí. En este sentido, la presente reflexión apunta a considerar los aportes humanistas de la Pedagogía Crítica realizados por Paulo Freire y su vigencia en la actualidad.

La esencia humanista en la obra de Paulo Freire

La pedagogía desarrollada por Freire resulta esencialmente una pedagogía alternativa, transformadora y liberadora, cuya principal aspiración es la generación de conciencia. En este sentido, la llamada Ciencia Crítica de la educación se inserta en los estudios de la Escuela de Frankfurt la cual revisó críticamente al nazismo, al fascismo y también al marxismo ortodoxo. No obstante, la obra de Freire posee grandes coincidencias con el marxismo en cuanto que considera como fin último de la filosofía la orientación de la praxis en un sentido dialéctico de toda realidad, la transformación de la misma, la visibilización del rostro de los oprimidos, y la criticidad de la conciencia. Sin minimizar el componente económico, coloca el énfasis en la subjetividad y en el rol desempeñado por las dinámicas cotidianas en la reproducción de los mecanismos de dominación (Wulf, 2000).

El sistema educativo tradicional restó importancia al componente actitudinal en los procesos de enseñanza – aprendizaje y el peso que este ejerce en la formación de ciudadanos independientes. De manera original la llamada Escuela Nueva colocó el acento en el fomento de las actitudes que puedan garantizar que la educación puede aportar a largo plazo en los roles a desempeñar por los individuos en su sociedad. De ahí se desprende que haya una gran valoración a los intereses y motivaciones de los niños y niñas, de su cuidado y formación como individuos autónomos y solidarios.

Si bien la mención de términos como humanismo y educación humanista pueden resultar palabras desgastadas, la esencia humanista de la pedagogía freiriana rescata la noción de un sujeto que dialoga con su contexto y con los otros a fin de conocer y transformar desde el amor. De ahí que afirme: “El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, la búsqueda debe ser algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo” (1970, p.64).

Este legado de la pedagogía freireana se ha traducido en una vasta gama de experiencias educativas alternativas y populares; particularmente en Ecuador destaca la labor de las escuelas de Fe y Alegría. Desde finales del pasado siglo, dicha institución ha atesorado experiencias de Educación Popular y ha sistematizado los principios esenciales y metodológicos educativos elaborados por Paulo Freire a saber: la pedagogía de la pregunta, la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes y la investigación-acción participativa (Túpac-Yupanqui, 2015) En una trayectoria que supera el medio siglo, Fe y Alegría ha organizado su sistema educativo con el propósito de brindar educación a los sectores marginados, esto desde la convicción freiriana :

(...) que la educación es una de las principales fuentes de liberación y

de dignificación del ser humano, y la educación popular es calificada como un medio para liberar las condiciones de opresión del ser humano, no es un fin, es un medio, el fin está allá orientado al cambio social, concientizar para el cambio social (Ob. Cit, p.125).

De cara al nuevo siglo, las escuelas de Fe y Alegría dan vida a la pedagogía crítica de Freire sin dejar de lado los requerimientos de la sociedad actual; por ello, se proponen ser un elemento estratégico junto al estado a fin de favorecer la empleabilidad y el emprendimiento en el marco de una sociedad más democrática y justa. Pensar en la educación como proceso de transformación exige para su entendimiento establecer su forma de construir el conocimiento. Para Freire la educación es un proceso meta cognitivo, ya que el ser se educa en tanto reflexiona sobre sí mismo. Únicamente al cobrar conciencia sobre sí mismo y sobre los suyos, el ser humano participa significativamente en el entramado social. Ante la rigidez y cosificación de la educación tradicional en la que el sujeto se invisibiliza, Freire propone el desarrollo de la capacidad de crítica permanente.

El autor profundiza sobre el valor de la conciencia al decir: “Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero slogan. Es la forma radical de ser de los seres humanos, en cuanto seres que no sólo conocen, sino que saben que conocen” (Freire, 2007, p.35). Vista como un derecho humano, la educación labra las vías para construir una formación integral y humanista como expresión de un proceso de socialización en donde el ser humano reflexiona y actúa.

Ya desde los tiempos de Jean- Jaques Rousseau existía el pensamiento alterno de educar fundamentándose en el conocimiento del estudiante y su contexto, en lo que esto podía tener de valioso, como sujeto de la Educación. Siglos después Freire pregonaría que no hay lectura sin contextos. Este pensamiento es la semilla de la escuela Nueva la cual forma parte de un legado como el de Simón

Rodríguez, Gabriela Mistral y Paulo Freire, pensadores latinoamericanos cuyos aportes son considerados en las propuestas educativas inspiradas en esta corriente filosófica.

Es así como la Escuela Nueva plantea como misión la formación integral del ser humano en un conjunto de valores, habilidades y destrezas. Valores como el conocimiento de su acervo histórico, de las raíces culturales de su identidad como pueblo. Educar en la participación democrática, en el desempeño de roles conscientes y solidarios con su comunidad, su país y los asuntos públicos, respetuoso de la pluralidad cultural y étnica. Formarse y capacitarse en el trabajo y en la valoración del saber hacer científico, humanístico, artístico, tecnológico al servicio de la sociedad en el marco de una educación que parta del contexto. De esta visión se desprende una pedagogía donde todos enseñan, todos aprenden ya que no hay jerarquías sino paridad. En este sentido, Freire (2004) argumenta:

Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar. (p.54)

En la educación liberadora la contradicción educador-educando resulta un proceso complejo, donde simplemente no se transfiere conocimiento, sino que este se construye. Es así como la relación entre teoría y práctica constituye una dinámica dialéctica, problematizadora, contextualizadora, discursiva y negociadora. El docente es visionado como un investigador en el aula, reflexivo, crítico, comprometido con la vinculación del aula al contexto sociopolítico. Por lo expuesto anteriormente, se precisa que educar es crear en los sujetos una crítica constante de la realidad, de tal suerte que la concienciación les permita reflexionar, repensar y transformar su contexto. Ahora bien, ¿cuáles son las instancias o momentos de la

práctica educativa así concebida? De acuerdo con Freire (2004), la práctica educativa lleva implícita su esencia gnoseológica en tanto acción de conocer; la transformación a través del conocimiento convoca el carácter político en tanto es una práctica social; la dinámica misma de la educación posee una estética que provoca el impacto de su belleza y finalmente, asumirla es un compromiso ético pues revela dimensión moral de la educación.

De manera que pensar la educación como posibilidad de emancipar y problematizar el conocimiento siempre ha roto los límites restrictivos de la educación de la estandarización en la que se presupone que los saberes y conocimientos son depositados por una clase dominante para los oprimidos en una dinámica instrumental y conservadora. Se alude con ello a lo que Freire (1974) ha criticado como “educación bancaria” pues el conocimiento es transferido en seres humanos concebidos como recibidores pasivos del mismo. Las personas viven en un entramado social en cuya dinámica se manifiesta la simetría del poder en donde se distribuye desigualmente las relaciones e instaura alienación y negación del ser. Esto justifica la liberación, concebida por Freire (2004) en los siguientes términos:

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (p. 84).

La construcción del conocimiento y la transformación de la realidad parten del diálogo problematizador. Para Freire es inconcebible una educación liberadora sin partir del contexto cultural e histórico. Tal como plantea en *Pedagogía del oprimido* (1974) la llamada educación bancaria, descontextualizada, logra deshumanizar al ser, al concebirlo como objeto del proceso. Esta visión deformadora del proceso educativo carece de creatividad y transformación. La pedagogía liberadora aplicada al currículo postula el desarrollo

de los valores con un enfoque colaborativo, solidario, emancipador, a partir de una crítica básica a las ideologías.

Una educación entendida como transformación trabaja por hacer viable el logro de un desarrollo humano integral; esto involucra, no solo la satisfacción de necesidades humanas en su complejidad, sino también precisa del compromiso por fomentar la participación, cultivar la sinergia requerida para que cada persona florezca y se desarrolle según sus características particulares y siempre considerando las condiciones socioculturales propias de sus comunidades. En concordancia con Freire, Aliaud y Antelo (2011) afirman que los seres humanos son los únicos capaces de autogenerar cambios, por la que la variación o transformación es una constante en la historia. Esta dimensión relacional de la educación es comentada por los autores quienes revisan las visiones sobre el hecho educativo y coinciden en afirmar que no hay acción educativa que no prometa en algún punto de su proceso, un cambio de estado o variación. Ahondan en su carácter social y humano afirmando: “se trata de algo mucho más poderoso, la posibilidad misma de cambiar el destino de lugar y de dejar en los otros: marcas huellas; tener algo contigo” (p.41).

La noción de transformación alcanza la vida en general y al sujeto en particular, al convertirlos en seres libres de poder reflexionar sobre su praxis propia y la colectiva. Un proceso articulador de lo local con lo global, en el cual, las experiencias de vida sirven para marcar rumbos estratégicos para el cuidado de sí y de los otros. He aquí un cariz de la noción de educar, el del cuidado. ¿Educación y cuidado? Tradicionalmente se ha colocado el cuidado como antinomia de enseñar. Al respecto, Aliaud y Antelo (2011) refieren que tal diferenciación ha sido postulada por quienes defienden la profesionalización de la labor docente. Vista fenomenológicamente puede apreciarse una conexión entre una labor y otra. Los autores

reivindican el aspecto educativo de la labor del cuidado. Consideran que la educación de una sociedad muestra su valor en la medida que cultiva el cuidado del otro mediante el reparto sistemático de conocimientos.

Como parte del legado de la pedagogía crítica se encuentra la pedagogía del cuidado. Coincidiendo con Freire, alegan que los modelos educativos predominantes no han respondido a los grandes retos de la humanidad como la sostenibilidad del medioambiente y el cumplimiento de los derechos humanos. De acuerdo con esto, exigen que la educación haga del cuidado de las personas y de la naturaleza el centro de un proceso de transformación dirigida a la sostenibilidad de la vida y al avance de la humanidad y de la justicia social entre la que destaca la equidad de género (Aguado, 2018).

Por su parte, Leonardo Boff (2012) establece los siguientes aspectos pedagógicos vinculados al término cuidado: el cuidado como relación amorosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental; el cuidado que hace posible una relación indisoluble nivel personal, social y con todos los seres vivos; el cuidado-precaución y el cuidado-prevención conformado por las actitudes y comportamientos a evitar por sus consecuencias negativas para la sociedad y la tierra. Finalmente, esta concepción educativa propone que las acciones transformadoras se proyectan a lo político al generar el cobro de conciencia en su pensar, sentir y actuar.

Tanto la pedagogía crítica como la del cuidado resaltan la importancia de la perspectiva desde la cual se debe construir la educación, como es la de la inclusión; es evidente en ambos modelos que el conocimiento *per se* no basta para transformar la vida, tal como convencionalmente se ha instituido en las escuelas. Boff (2012) recalca el carácter político de esta pedagogía al promover la toma de responsabilidad por el cuidado y protección amorosa de las generaciones actuales y pasadas, así como la conservación de los ecosistemas.

Si bien Paulo Freire desarrolló la pedagogía crítica desde una declarada indignación ante las crisis económicas y culturales generadas por el sistema capitalista, esta pedagogía de la indignación es también la de la esperanza dado que su propuesta de acción ética y política para lograr la justicia social constituye una opción positiva ante el discurso posmoderno, caracterizado por la fatalidad proveniente de la aceptación de una realidad cosificada. Así lo plantea en su obra titulada *El grito manso* (2003): "(...) esta realidad está así porque de este modo sirve a determinados intereses del poder. Nuestra lucha busca cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella" (Freire, p. 71).

Pedagogía de la Pregunta: el diálogo y la apertura

En el marco de una sociedad en la que los sistemas de influencia como los medios de comunicación y la escuela reproducen la educación bancaria, cabe preguntarse si es posible reposicionar la crítica como instrumento de pensamiento. En este sentido, la vigencia de Freire se actualiza en las prácticas de investigación acción participativa, en el aprendizaje por proyectos y aquellas propuestas comunitarias que involucran la sistematización y reflexión sobre la realidad y la vida en general.

La pedagogía crítica de Freire encuentra en el existencialismo aportes relacionados con las nociones entre el tiempo y la existencia, igualmente coinciden en que la ideología provee el carácter histórico del ser humano. En la corriente existencialista el hombre se define en y a través del tiempo y su accionar, no fuera del mismo. De ahí la influencia de Heidegger, Marcel y Jaspers (Bandera, 1981).

El diálogo se encuentra presente en toda la obra de Paulo Freire. Desde sus inicios en la década de los sesenta en el siglo pasado, el autor, recordando a Karl Jaspers, define al diálogo como palabra. Jaspers fue uno de los fundadores del existencialismo alemán, plantea en su obra central, titulada *Filosofía*

(1958) un enfoque sobre el diálogo como un encuentro humano, capaz de otorgar sentido a la existencia a partir del reconocimiento del otro. Así lo expresa:

(...) yo no puedo ser libre si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí sino del otro, si no estoy también cierto del otro. En la comunicación no sólo me siento responsable de mí sino del otro, como si él fuera yo y yo fuera él, y percibo que la comunicación sólo se establece cuando el otro sale a mi encuentro del mismo modo (p 458).

Si bien la comunicación es susceptible de ser analizada desde disciplinas como la psicología o la antropología, no obstante, según Jaspers es la filosofía la que puede hacer posible conocer verdaderamente el ser. En lo que el autor denomina la existencia empírica ocurre la cosificación dado que este tiene un carácter exclusivamente instrumental en donde el otro es dominado. La existencia común convierte al otro en objeto. Según el autor, otra forma de relacionarse con el mundo es en la existencia consciente. En esta la realidad es conocimiento, sin embargo, es en la existencia trascendente en la que el individuo posee una construcción significativa acerca del mundo y a la que se llega únicamente en libertad.

De acuerdo con Jaspers y Freire, palabra y ser humano son indisolubles. Si no hay comunión, la palabra es hueca y solo evoca silencio. Sobre esto, el pedagogo ahonda cuando dice:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento (1970, p.100).

De manera que, a la autenticidad del diálogo es intrínseco el reconocimiento de uno mismo en el otro; el dialogo es existencia.

De ahí que Freire caracterice la dinámica de la educación bancaria como la pedagogía de la respuesta en la que se implementa la memorización y solo propicia el silencio de los estudiantes cuando estos poseen tantas inquietudes acerca de lo que les rodea. El consumismo, el cambio climático, la violencia de género, la xenofobia, los patrones de belleza impuestos, son solo una muestra de los fenómenos culturales que tocan directamente la realidad de quienes se educan. De manera sistemática, el estudiante es “educado” desde la transmisión fragmentada de información, sin articularse con prácticas significativas. La interacción entre docentes y alumnos es una mampara. Tras ella se ocultan los sujetos silenciados.

En su obra *Por una pedagogía de la pregunta* (2010) propone el diálogo basado en interrogantes significativas como estrategia esencial de la práctica docente. De acuerdo con esto, la pregunta viene a ser un disparador de procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, así como en su reformulación y disposición crítica ante nuevas situaciones de aprendizaje. De esta manera se recupera la curiosidad innata de los sujetos participantes (docentes y alumnos). La actitud abierta al conocer mediante el diálogo ha sido llamada por el autor como apertura. Diálogo y crítica harán posible el análisis de la realidad y su complejidad.

Se estaría entonces ante un proceso de investigación fundamentado en una metodología dialógica en la cual, a través de preguntas problematizadoras, los temas generadores son apprehendidos. Freire describe las fases en la investigación de los temas generadores de la siguiente manera: la aproximación a las contradicciones y lo que las personas perciben sobre ello; elaborar formas de codificación de tales situaciones; dialogar para el desmontaje de los códigos, esto requiere del estudio sistemático e interdisciplinario de tales construcciones.

A través del diálogo es posible que, la conciencia cándida e intransitiva ceda el

lugar a una conciencia crítica, transitiva, inmersa en lo social e inclusiva. El carácter transformador de la conciencia en la actuación del ser lo refiere el pedagogo en los siguientes términos: “Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente” (Freire, 1989, p. 53).

La apertura dialógica en la praxis docente fundamenta la sustitución de los valores técnicos de la educación bancaria por los valores éticos signados por el deseo de bienestar, equidad y constante desafío desde la pedagogía de la libertad, de la pregunta constante y la autonomía. Es por ello la exigencia de la relación dialéctica entre razón y praxis. En el diálogo, el logos surge de la intersubjetivación entre quienes se reconocen diferentes. Así lo manifiesta en *Pedagogía de la autonomía*: “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia” (2013, p.61). El diálogo no aspira a la hegemonía imponiendo la verdad de uno de los sujetos. Este contiene un enorme potencial para pensar críticamente la realidad y, desde allí decidir la dirección de la enseñanza.

Visto como forma de construir conocimiento, el diálogo freireano abarca desde los factores positivos del aprendizaje significativo hasta una conceptualización de mayor complejidad al involucrar en el mismo la participación consensuada de los diferentes agentes de aprendizaje, es decir, son considerados todos los participantes de la educación y su socialización. En las condiciones de aprendizaje de niñas y niños actúan de forma conjunta tanto profesores, familiares, instituciones, colectivos organizados, en fin, con ello se reconoce el carácter de práctica social del acto educativo, lo que igualmente significa que al plantear las necesidades de formación y actualización

no pueden considerarse únicamente al profesorado.

En la pedagogía crítica, el docente dialoga con sus estudiantes considerándolos seres históricos e inconclusos en tanto son sujetos que pueden construir dialécticamente el conocimiento. La práctica docente es concebida como un diálogo constructivo sujeto a relaciones horizontales entre varios sujetos como el docente, el estudiante y la comunidad. Esta equivalencia entre los sujetos del diálogo refleja la perspectiva democrática sobre cómo construir conocimiento.

La apertura como disposición vital es descrita por Freire en su complejidad: “La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo” (2013, p.61). Esta ha sido una de las constantes prerrogativas de Paulo Freire, quien insiste en defender el lugar capital del diálogo en la práctica educativa pues no hay transformación en el silencio promovido por la educación bancaria criticada por Freire o en la existencia empírica analizada por Jaspers. Particularmente, Freire (1997) lo expresa de la siguiente forma:

Por eso repudio ‘la pedagogía bancaria’ y propongo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo (p. 95).

Desde esta perspectiva, se resignifica la escuela y sus espacios como lugares de construcción de un sentido ético y político. La calidad de la escuela, antes que medirse por datos estadísticos debe ser evaluada en función de la solidaridad construida entre todos los grupos sociales e intergeneracionales. Ahora bien, el silencio característico de la

educación bancaria, altanera y excluyente de los oprimidos de la tierra ha sido una práctica histórica inserta en una larga tradición de exclusión. La mirada histórica sobre esta forma de opresión ha sido estudiada por Enrique Dussel (1998, 2001) cuyo recorrido va desde que los griegos excluyeron a los bárbaros; los españoles al salvaje indoamericano; la Revolución Industrial explotó a trabajadores; las dictaduras sometiendo a sus víctimas, en fin, arma el rompecabezas de relaciones de subyugación. Para Dussel (1998) la noción clave es la de víctima. Así pues, el otro, negado, acallado y sometido interpela a su generación y las precedentes y siguientes.

El filósofo enfatiza en que una ética de la liberación debe tener como epicentro el reconocimiento del otro como ser histórico negado, condición que debe ser superada a raíz de una nueva interpretación de la historia. Excluidos, oprimidos, exiliados, son los otros que interpelan. El diálogo entre unos y otra crea las condiciones para la liberación.

La Pedagogía crítica alude a la escuela como ámbito de elaboración de la cultura, resaltando con ello el interés por la diversidad cultural y por la construcción de una escuela democrática y participativa donde tenga cabida dicha diversidad. Asumir la diversidad cultural representa una experiencia legítima para la construcción del conocimiento en su praxis cotidiana. Y es ahí donde el diálogo representa un eje fundamental.

El diálogo constituye el centro del proceso pedagógico liberador y es en el lenguaje y con el lenguaje donde la criticidad y la realidad son transformadas dialécticamente. La Pedagogía de la pregunta elabora la criticidad y posibilita que el ser humano se interroge y confronte alternativas de respuestas, alejando con ello las perspectivas hegemónicas de la educación bancaria. No obstante, promover una cultura reflexiva a través del diálogo no basta, la criticidad implica ir más allá de la reflexión y realizar acciones transformadoras. Sin transformación, la reflexión deviene en acto estéril.

Los aportes de la pedagogía de la pregunta resultaron coherentes para el modelo educativo de la Escuela Nueva, el cual persigue innovar en estrategias pedagógicas e igualmente revalorizar el papel crítico-constructivo de la escuela. La metodología dialógica desarrollada en la obra de Freire revela de forma muy certera el dialogo que aún sigue requerido en nuestras realidades latinoamericanas, urgidas de integración social. En los últimos tiempos, antes los desafíos del nuevo siglo, los gobiernos latinoamericanos han reconceptualizado sus modelos educativos. Específicamente en Ecuador se ha planteado una revisión de los programas de educación en todos sus niveles. Esto en el entendido de que urge generar debates referidos a la inclusión que posibiliten visibilizar el marco de creencias convencionalmente establecidas y que nutran las acciones por transformar la desigualdad (Álvaro, 2015).

A manera de conclusión

La dinámica histórica de cada sociedad ha respondido de maneras diversas a la interrogante ¿Para qué educamos? Si bien los tiempos y el cambio de siglo han construido nuevas ciudadanías y nuevas formas de socializar el conocimiento y la información, la exclusión y la desigualdad han seguido siendo una presencia en nuestro continente; los marginados han cambiado de denominación y de criterios para su denominación. Exilio, aporofobia, diásporas, minorías, son sólo algunas de las etiquetas nuevas que nombran viejas prácticas de exclusión. Es así como la esencia humanista de la obra de Paulo Freire radica en una concepción de la educación concebida como praxis humana para la realización de la libertad. De acuerdo con Freire, estamos convocados a trascender, a construirnos continuamente.

Desde esta óptica, la comunidad educativa está llamada a cuestionarse constantemente sobre para qué se educa con la intención de que el proyecto de educación popular, alternativa o transformadora se

fortalezca en una relación dialéctica entre la vivencia local y la utopía de humanizar al planeta. La educación es un proceso con latidos, vivo y dialógico donde los sujetos se respetan, valoran y educan mutuamente siempre mediatizados por su contexto. Específicamente en el plano curricular, los aportes de Freire han influido en la reflexión y diseño de currículos entendidos de forma abierta, participativos que apuntalan las bases de fines educativos humanistas. Si, humanistas, pues surgen de la lectura de los contextos, culturas, necesidades de los sujetos y sus poblaciones y países.

La práctica de la libertad como fin último de la educación implica instancias interrelacionadas en su naturaleza antropológica y pedagógica: una pedagogía crítica dirigida a la transformación de la realidad; el dialogo como forma de construir conocimiento y como enclave crítico humanista de la educación democrática y el reconocimiento del otro que da lugar a los valores humanistas comunitarios indispensables para una educación de la apertura y la interculturalidad. Hoy más que nunca las palabras de Freire de que no hay lectura de textos sin contextos llevan a la integración de lo único con lo diverso en la visión educativa y sus prácticas pedagógicas.

El contexto latinoamericano es complejo y requiere de políticas educativas enfocadas en el desarrollo de la criticidad, de la creatividad y la solidaridad. Para ello, el diálogo viene a ser un clamor, una convocatoria siempre pendiente entre docentes-alumnos-comunidad- país. Finalmente hemos de concluir que no hay libertad sin diálogo y no hay dialogo sin esperanza y sin amor, ya Freire decía: “Es notable la capacidad del que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde sentido” (2004, p.64).

Referencias bibliográficas:

- Aguado, G. (2018) *La pedagogía de los cuidados: una mirada educativa que es urgente incorporar*. En Fundación InteRed, Aguado et al (coautores), "Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción". (pp. 10-43) Barcelona, España : Fundación InteRed.
- Aliaud, A y Antelo, E (2011) *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Álvaro, L (2015) *La Educación Popular: Paradigma educativo para el siglo XXI*. En Fe y Alegría Ecuador, (2015). *La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*.
- Bandera, A (1981) *Paulo Freire. Un Pedagogo*. Caracas: Ediciones UCAB
- Byung-Chul, (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *La educación y el proceso de cambio social*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A
- Freire, P. (2007). *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI Editores.
- Jaspers, K (1958). *Filosofía*. Ediciones de la Universidad de Puerto Rico Revista de Occidente. Madrid. 1958
- Túpac – Yupanqui, L (2015). "La educación popular en el Ecuador de hoy: contextos, problemáticas, modelos de respuestas y retos, desde la perspectiva de Fe y Alegría". En Fe y Alegría, Ecuador (2015). *La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*.
- Wulf, C. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación: entre la teoría y praxis*. Medellín: ASNEM Universidad de Antioquia

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD FEMENINA SUBALTERNA EN LOS CUENTOS DE LA OBRA *DE NOCHE VIENES* DE ELENA PONIATOWSKA

THE CONSTRUCTION OF THE UNDERGROUND FEMALE IDENTITY IN *DE NOCHE VIENES* FROM ELENA PONIATOWSKA

Di Mare L, María Fabiola*

Universidad de Los Andes
/CONICET- CEHICOPEME FP y CS UNLP,
Argentina

Resumen

Elena Poniatowska ha dedicado en su obra a otorgarle la palabra a las mujeres, especialmente a las pobres, quienes son las más olvidadas por el sistema cultural hegemónico. La autora forma parte de la tradición de la literatura no-ficcional iniciada por el argentino Rodolfo Walsh, al trabajar los temas silenciados o deformados por la prensa. En los relatos del texto *De noche vienes* hace una apuesta literaria que desafía su obra anterior al ejecutar el mismo proceso de darle voz a la mujer con los recursos propios del relato de ficción. En ese sentido, el trabajo analiza la construcción de la subjetividad femenina subalterna de dichos relatos de ficción de la autora. Se analizan las tensiones presentes en estos cuentos en relación con la opresión que sufren sus personajes femeninos. Se bosquejan pequeños pueblos olvidados de México en los que perduran las tradiciones de familia, linaje, herencia, servidumbre y las creencias religiosas fuertemente arraigadas. En los relatos hay prejuicios de clase, desigualdades socioeconómicas vinculadas al origen étnico o sociocultural. Se recrea la memoria a partir de marcas culturales como la oralidad popular. Se construye la memoria de mujeres anónimas que luchan contra la dominación y la violencia simbólica del sistema patriarcal.

Palabras claves: identidad, mujeres, lenguaje, memoria, subalternidad.

Abstract

Elena Poniatowska has dedicated herself in her work to give the floor to women, especially the poor, who are the most neglected by the hegemonic cultural system. The author is part of the tradition of non-fiction literature initiated by the Argentine Rodolfo Walsh, when working on issues silenced or deformed by the press. In the stories of the text *De noche vienes*, the author makes a literary commitment that challenges previous work by executing the same process of giving women a voice with the resources of the fiction story. In that sense, the work analyzes the construction of the subaltern female subjectivity of these fiction stories of the author. The tensions present in these stories are analyzed in relation to the oppression that their female characters suffer. Small forgotten towns of Mexico are sketched, in which the traditions of family, lineage, inheritance, servitude and strongly rooted religious beliefs persist. In the stories there are class prejudices, socioeconomic inequalities linked to ethnic or sociocultural origin. The story recreates memory from cultural brands such as popular orality. The memory of anonymous women who fight against male domination and the symbolic violence of the patriarchal system is built.

Key words: identity, women, language, memory, subalternity.

*Licenciada en Comunicación Social y Magíster Scientiarum en Literatura Latinoamericana por la Universidad de Los Andes, Venezuela. Becaria doctoral en el CONICET, Argentina. Miembro del Centro de Estudios en Historia/Comunicación/Periodismo/Medios (CEHICOPEME), UNLP, Facultad de Periodismo y Comunicación, La Plata, Buenos Aires- Argentina.

Finalizado: Argentina, Septiembre-2019 / **Revisado:** Octubre-2019 / **Aceptado:** Octubre-2019

La cultura corresponde a todos los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, valores, ceremonias, rituales, tradiciones y los mitos compartidos, quizás en distinto grado, por los miembros del cuerpo social. La nación moderna requiere que exista una cultura común entre sus ciudadanos. Por ello, Benedict (1997) se refirió a la nación como “comunidad imaginada”. Para este autor, la noción de lo nacional parte del establecimiento del capitalismo y con ello los avances técnicos de la imprenta, lo cual permitió forjar una identificación de la ciudadanía a través del lenguaje, utilizando para ello el papel impreso, el mejor vehículo para lograr la puesta en común de determinadas ideas, valores y creencias.

Sin embargo, esa noción de lo nacional forma parte de la cultura hegemónica creada por las élites. Dentro de una sociedad pueden coexistir diversas culturas o subculturas, como indica Britto (2005). Para este autor, la cultura es modificable, se transforma en función de las necesidades y el entorno. A su vez, se relaciona con la memoria colectiva, la cual contiene “los datos esenciales relativos a la propia estructura del grupo social, al ambiente que está establecido, y a las pautas de conducta necesarias para regir las relaciones entre los integrantes del grupo” (Britto, 2005; 6-7).

El autor indicado previamente también refiere que la cultura es progresivamente modificable porque se adapta a situaciones supervivientes. Ello produce la generación de subculturas, las cuales se definen como “intentos de registrar un cambio del ambiente o una nueva diferenciación del cuerpo social” (Ibidem). Según esta perspectiva toda cultura es parcial y toda parcialidad dentro de ésta corresponde a una subcultura. Dentro de este proceso también se ubica el concepto de contracultura, definido de la siguiente manera:

Cuando una cultura llega a un grado de conflicto inconciliable con la cultura dominante, se produce una contracultura: una batalla entre modelos, una guerra entre concepciones del mundo, que no es más que la expresión de la discordia entre grupos que ya no se encuentran integrados ni protegidos dentro del conjunto del cuerpo social. Por ello, en una sociedad que se diferencie en clases, castas o grupos, florecerán subculturas clasistas, de castas o grupales. En una sociedad que discrimina sexualmente, aparecerán subculturas masculinas y femeninas. En una sociedad que se extienda sobre ámbitos geográficos diversos, se generarán subculturas del llano y de la montaña, de la costa y del continente, del campo y de la ciudad (Britto, 2005: 8).

De acuerdo con la teoría de Britto (2005), dentro de una sociedad pueden existir diversas subculturas. Cada una de estas subculturas es una forma de adaptación y supervivencia de la cultura de la sociedad. Una subcultura se va imponiendo a medida que los grupos las adoptan hasta que alcanza una posición hegemónica y se convierte en cultura dominante. Todo esto indica que la cultura no es algo fijo o estático, sino que está en continuo cambio y que expresa la capacidad de una sociedad de transformarse frente a las adversidades, desafíos o situaciones del contexto.

Britto (2005) también refiere que los sectores marginados son los principales creadores de subculturas porque esto les permite sobrevivir. Se trata de márgenes culturales, geográficos y sociales que se comunican con la cultura exterior. De igual modo, cuando la cultura dominante va cerrando las posibilidades de comunicación con esa subcultura, ésta última se vuelve una contracultura, en la que sus miembros se convierten en sectores marginados, no integrados o excluidos. Toda esta explicación contribuye a entender qué sucede en determinados momentos históricos en los que la cultura dominante cierra toda posibilidad de realización a los grupos más postergados de la sociedad, los margina, excluye y cercena

sus derechos. En ese marco, los marginados a su vez luchan dentro de su propio entorno y se convierten en una contracultura respecto de la cultura hegemónica que los discrimina.

El lenguaje es ante todo cultura. Es un sistema de signos lingüísticos que permiten la comunicación entre una comunidad o un grupo poblacional que habita un determinado territorio o geografía. La existencia de un sistema de signos conlleva una pertenencia cultural, una idiosincrasia y una memoria. El lenguaje está enraizado con lo más profundo de los grupos humanos en sus contextos específicos. Elena Poniatowska a través de sus relatos en el texto *De noche vienen*, hace una representación de la mujer mexicana, apropiándose a su vez de unas marcas lingüísticas y culturales específicas.

Poniatowska, quien ya es una escritora consagrada de las letras mexicanas e hispanoamericanas, se ha dedicado en su obra a visibilizar a las mujeres, quienes son las más silenciadas y olvidadas por el sistema cultural hegemónico. Esto lo refiere Amar (1992) al analizar dos obras que le confirieron un lugar de importancia en México como escritora y periodista, *La noche de Tlatelolco* y *Fuerte es el silencio*. Se trata de los textos más leídos de la autora, que narran en lenguaje periodístico, es decir, con rigurosa fidelidad con respecto a la realidad, la violencia y las desapariciones forzadas en ese país. La autora forma parte de la tradición de la literatura no-ficcional iniciada por Rodolfo Walsh, al hablar de lo omitido, censurado o deformado por la prensa. De allí que *De noche vienen* representa una apuesta literaria diferente, que desafía su obra anterior, puesto que, aunque ejecuta el mismo proceso de darle voz a la mujer y enaltecer su palabra, esta vez lo hace con los recursos propios del relato de ficción.

La autora hace una apropiación de códigos culturales de regiones y personajes que se ubican al margen de la cultura letrada. La escritora es capaz de sumergirse en el pensamiento y en la idiosincrasia de los pueblos periféricos de México y establecer

en esta profundización una representación e identificación con los sujetos femeninos subalternos. En el recorrido textual que establece *De noche vienen* se bosquejan pequeños pueblos olvidados, en los que perduran las tradiciones de familia, linaje, herencia, servidumbre en conjunción con las creencias religiosas fuertemente arraigadas. Los relatos, las relaciones interpersonales y los vínculos están atravesados por los prejuicios de clase, las desigualdades socioeconómicas vinculadas al origen étnico o sociocultural. Y del mismo modo, estos vínculos, amorosos, de amistad o de familia, también están atravesados por la condición de género.

La autora del texto de relatos cortos *De noche vienen* trabaja sobre el imaginario de las culturas, o las subculturas en términos de Britto (2005), de las feminidades subalternas para desde allí redimirlas simbólicamente como existencias aparentemente desdibujadas con el devenir de la modernización del país y de los cambios culturales que impone la globalización. La autora establece un contrapunto entre el orden hegemónico de producción y consumo que impone una universalidad cultural con otra realidad profunda de México y que puede ser la realidad de muchos territorios del continente latinoamericano, donde perviven el machismo, que es el germen del sistema patriarcal dominante con sus signos de atraso, subdesarrollo y dominación.

En ese sentido, en los cuentos *De noche vienen* se rescata el lenguaje y la cultura de la subalternidad y particularmente de la subjetivación de la experiencia subalterna en los sujetos femeninos que componen todos los cuentos de esta obra. Es así como se apropia del lenguaje de las clases populares de lo que parecen ser pueblos recónditos o profundos de México, con los que construye, la identidad de estas mujeres.

La construcción de la subjetividad femenina

En *De noche vienen* los sujetos femeninos padecen porque son víctimas

de un sistema de opresión y dominación patriarcal. A su vez, la desigualdad y el estado de subyugación es tal, que muchas veces los personajes no son capaces de cuestionar su propia realidad. Sin embargo, las mujeres que recrea Poniatowska en estos relatos invierten sus roles tradicionales, es decir, trascienden la pasividad y las convenciones que el sistema patriarcal les asignó, para en lugar de eso convertirse en mujeres autoras o creadoras de su propio destino.

Poniatowska escribe el relato *De noche vienes* con la intención de poner el texto en diálogo con una esfera cotidiana del México profundo y al mismo tiempo ajena a los cánones formales, a la escritura intelectual o docta. En los textos de mujeres suele haber una interrelación entre la escritura y el “yo”. La mujer-autora subvierte las formas tradicionales impuestas por el clasicismo, el romanticismo, el modernismo y algunas vanguardias, en el sentido de que la mujer deja de ser un objeto inspirador para convertirse en sujeto. Molloy (2006) lo advierte en escritoras e intelectuales que se impusieron al patriarcalismo imperante en la literatura, como Victoria Ocampo, Alfonsina Storni, Alejandra Pizarnik. Sobre esto, conviene retrotraer el siguiente fragmento:

Si en la literatura escrita por hombres la mujer aparece mitologizada, tanto positiva como negativamente -pensemos en Medeas, Medusa, Judiths, Elenas y Ofelias de la literatura de finales y comienzos del siglo – y mitologizada al punto de la abstracción, en textos escritos por mujeres estas mismas figuraciones mitológicas se asumen de manera activa, se leen a contrapunto, se articulan creativamente o se invierten drásticamente con el objetivo de asumirlas como representaciones personales. Los convencionales íconos de la debilidad adquieren vigor, las víctimas enfrentan resueltamente a sus opresores, las historias tradicionales se reformulan, los huecos de las leyendas se colman (Molloy, 2006:74)

Esto se hace evidente en el cuento “El limbo”, que narra el alumbramiento y

embarazo oculto que tuvo Rosa, una mujer del personal de servicio doméstico de una casa de familia acomodada. La historia refleja los prejuicios de clase y las creencias religiosas que condenan a esta mujer a las más severas críticas y humillaciones por parte de sus pares, como el personaje Hilaria, así como de los médicos que la atienden y de los miembros de la familia de la casa, Mónica, su hermana y la abuela.

El parto a solas de Rosa y la posible muerte del neonato son el hilo conductor de este relato, en el transcurso del cual se confirma que el recién nacido está vivo y debe ser atendido con urgencia para poder salvar su vida. Las mujeres de este cuento, en especial las pobres pertenecientes a la servidumbre de la casa de familia de clase media o media alta, son incapaces de cuestionarse por su posición y condición en el entramado social. Rosa e Hilaria son parte de una pseudo esclavitud y de un estado de ignorancia que, en el caso de Rosa les cercena incluso su condición humana y las condena a ser víctimas sempiternas. Sobre las mujeres de este cuento recaen los prejuicios, los sistemas culturales instalados que fundan crudas desigualdades.

Lo significativo del cuento “El limbo” es precisar cómo se invierte la idea tradicional de la madre como símbolo que provee protección, cuidado y amor hacia el hijo. En este caso, el personaje Rosa, subvierte su rol de madre al deshacerse de su hijo después de parirlo. Lo esconde en un armario entre unas mantas donde es hallado por Hilaria como un “cuajo ensangrentado”, casi muerto. Rosa es en este relato una suerte de ser perverso y malévolo, según la óptica masculina del médico que atiende al vástago y descubre que está vivo. Sin embargo, Rosa es un sujeto que está atravesado por complejidades. Su relación con ese hijo recién nacido es problemática. La conflictividad deviene a partir de su condición de clase y de la imposibilidad de parir un hijo en esas mismas circunstancias. Su acción es un grito desgarrador hacia el sistema. Se dibuja como

un personaje ambiguo, que actúa de manera aparentemente inesperada, en consonancia con la realidad que la circunda. Por esta acción de reafirmación es descalificada, es objeto de prejuicios religiosos, de clase y de género.

El personaje principal de este cuento es Mónica, miembro del clan familiar de los dueños de la casa. Ésta decide ir con Hilaria al hospital para intentar salvarle la vida al recién nacido. Una vez en el recinto hospitalario se le comunica que el bebé debe permanecer en una incubadora para fortalecerse. Mónica e Hilaria coinciden en una sala de espera del hospital con un grupo de mujeres, quienes estaban en conocimiento de que la incubadora se encontraba dañada y, aun así, se mantenían calladas, a la espera de un desenlace para sus hijos famélicos. Ante esta situación, Mónica les propone denunciar y protestar por el estado de calamitoso del hospital y particularmente por el daño de este equipo médico imprescindible para garantizar la vida de los recién nacidos. Las mujeres, ante tal propuesta, le contestaron a Mónica: “Es que usted no sabe, porque usted no es de aquí” (Poniatowska, 2008: 57). Esta confirmación de no pertenecer que se le verifica a Mónica expresa una condición de clase inferior, una posición de subyugación al que las mujeres de ese contexto están sometidas sin siquiera poder cuestionar.

En la apropiación de las voces y las palabras la autora también establece marcas de la condición y de la identidad marginal de estas mujeres, en el sentido de ajenidad con respecto al centro, a la cultura y la clase hegemónica. Estos sujetos femeninos se representan como incapacitadas para cambiar la condición de doble subyugación, la económica y la de género, que les impuso el sistema dominante patriarcal.

El lenguaje, como parte de la cultura, les impone unas prácticas y una forma de vida Otra a estos sujetos femeninos que presenta la autora. Esta experiencia vital, considerada inferior o, como ya se ha señalado, subalterna en la escala social, no

se debe solo a la condición socioeconómica sino a la posición a lo interno de su propia clase, es decir, por la situación de mujer pobre, analfabeta y dominada por los valores culturales patriarcales arraigados que las mantiene en la opresión.

Lo que hace la autora es buscar mediante sus textos en lo profundo de la cultura popular y desde allí designar las actividades de cultura de las clases subalternas y de las mujeres de estos grupos sociales. Se trata de establecer una escritura que se identifica con la gente común. La autora asume prácticas de escrituras del margen, de acuerdo con las consideraciones teóricas de Castillo (2002), quien profundiza teóricamente en el lenguaje y la escritura de las clases populares. En cuanto a este tipo de escrituras del margen, Castillo (2002) precisa que hay dos motivos que originan la marginalidad:

- 1). La necesidad de dar cabida a la voz y al testimonio de muchas personas que, a menudo, se sitúan en los umbrales de la sociedad; 2). Las peculiaridades de una competencia gráfica que se suele mover entre lo oral y lo escritura; y 3). La vocación de punto de confluencia de distintos enfoques disciplinarios y metodológicos (Castillo, 2002: 25).

Lo explicado por Castillo es uno de los propósitos que establece Poniatowska en *De noche vienes*. La autora se aleja de la institución literaria, del lenguaje docto o académico, para sumergirse en la experiencia lingüística y cultural de sus personajes femeninos. Recupera esa oralidad y se apropia de ella para construir una subjetividad y con ello una identidad específica de la mujer mexicana, pobre, subyugada y oriunda del medio rural. Esta oralidad que retrotrae la autora se evidencia en todos los cuentos.

Hay numerosas expresiones de la oralidad popular que se pueden encontrar en los cuentos. A continuación, algunas del cuento “El limbo”: “está como turusco, chin, pinche Rosa, tenía que pasar orita que es hora de su comida de la señora y Rosa allí tiradota, sería bueno, últimamente que el doctor...”

(Poniatowska, 2008: 51). Otro extracto del cuento: “Es que ninguno de nosotros le maliciamos nada. Como se fajaba bien y al niño lo traía en la boca del estómago... pero ahora me acuerdo, si nos hubiéramos fijado de más cerquitas...” (Ídem: 59). A esto deben agregarse la profusión de palabras en diminutivo, como: el inocentito, mandadito, malito, pescuecico o palabras en superlativo como tiradota.

En todos los casos, la autora se involucra dentro del encuadre o marco cultural para desde allí (re)construirlo. Con este propósito, la lengua viene a ser la manifestación más explícita de esa cultura marginal o subalterna que quiere retratar en situaciones, sufrimientos, deseos, pasiones y visiones de sus personajes femeninos.

Al mismo tiempo, debe decirse que la identidad al mismo tiempo está articulada con la memoria, es decir, con la voluntad de producir memoria, lo cual es el propósito ulterior de la autora en *De noche vienes*. Hay otras visiones, otras vidas y otras maneras de entender la realidad que se dibujan y contrastan mediante acciones y personajes.

Desde los albores del siglo XX en adelante, se subvierten las formas clásicas y tradicionales de representar a las mujeres, cuya convención había sido establecida por los hombres-escritores que tradicionalmente representaron a la mujer como un ser cándido, frágil, vulnerable, inspirador de lirismo.

En la autora hay una inversión de esos temas. Se vuelve sobre aspectos como el amor, pero para subvertirlos. Las mujeres no son esos seres inocentes, puros y frágiles de la literatura tradicional moderna o romántica. En estos relatos las mujeres se redimen, sufren, pero al mismo tiempo son seres conscientes, son sujetos de su propio destino. Si bien están subyugadas por un sistema opresivo y patriarcal, tienen la posibilidad de desafiar y de encarar la realidad incluso mediante las más duras resoluciones.

El tópico del amor es recurrente en el texto *De noche vienes*, pero son relatos que subvierten las convenciones clásicas sobre la mujer pasiva, cándida y objeto sublime que el deseo masculino corrompe. En palabras de Molloy (2006), Poniatowska construye alternativas provocadoras para subvertir las convenciones que asocian a la mujer con amor puro y fidelidad. Esto se evidenció en el cuento *La ruptura*, que narra el vínculo amoroso y erótico entre Manuela y Juan. Este último se representa como un “tigre”, como un hombre libérrimo, mujeriego, fumador. Sin embargo, fue reducido simbólicamente por Manuela en una suerte de domesticación amorosa. La pasión entre ambos se acentúa de manera metafórica en el relato a través del lenguaje y el discurso construido por la autora, como en este fragmento:

¡Tigre rayado, sólo de noche vienes!
 ¡Hombre atigrado, retumba en la tormenta!
 ¡Rayas oscuras, trúquense en miel!
 ¡Vetas sagradas, llévenme hasta el fondo de la mina!
 ¡Cueva de helechos, algas marinas humedezcan mi alma!
 ¡Tigre, tigre, zambúllete en mi sangre!
 ¡Cúbreme de llagas deliciosas!
 ¡Rey de los cielos, únenos de una vez por todas y mátanos en una sola soldadura!
 ¡Virgen improbable, déjame morir en la cúspide de la ola! (Poniatowska, 2008: 20).

El fragmento subvierte la candidez y la imagen tradicional del amor femenino construida por la literatura de escritores masculinos, especialmente por el romanticismo y el modernismo. La mujer que representa la autora es una mujer erótica, pasional, fuerte, entregada sin límites a las artes amatorias. Es el personaje Manuela la que domina en el acto sexual y lo convierte en erotismo al hacer todas esas jaculatorias que expresan dominio, fuerza y al mismo tiempo irracionalidad. La misma irracionalidad de este personaje profundamente pasional se percibe en el arrebato de celos de Manuela, quien frente a la confesión que le hace Juan sobre la existencia de otra mujer, piensa en quitarle la vida inundando la habitación de gas. En este relato, aunque el hombre pareciera

ser el fuerte, es la mujer la que reduce al otro y lo domina hasta probablemente aniquilar al primero.

La autora teje tramas de amores subversivos, amores sin límites y pasiones desbordadas cuyas protagonistas primordiales son las mujeres. Esto sucede en el relato *Canto quinto*, que narra la pasión amorosa entre Rodrigo y Julia. A diferencia de *La ruptura*, en este relato la autora vuelve sobre el lugar común de la mujer suplicante, anhelante y enamorada perdida. Esto se observa en expresiones del personaje femenino como las siguientes:

Rodrigo, eres mi papá y mi mamá y mi hermano y mi hermana y mis hijos y mi tierra...Rodrigo...Rodrigo, eres la catedral y el zócalo, Rodrigo eres *Las Delicias* y la mesa siete y las flores de plástico y la güera que nos sirve (Poniatowska, 2008: 65).

Este fragmento, que como en todos los cuentos, refleja una oralidad de un sujeto femenino enamorado, que para halagar a su amado lo asemeja a los símbolos y los lugares históricos más importantes de México. En este relato la autora vuelve sobre temas recurrentes en los relatos femeninos, aunque de una forma renovada. Si bien está presente el amor romántico y el amor como posibilidad de reconocimiento mediante la unión conyugal, el matrimonio, el hogar, Julia al mismo tiempo es una mujer consiente de su relación con Rodrigo y de lo que puede suceder si no se materializan sus aspiraciones.

Julia es una mujer que sueña con unirse a Rodrigo en matrimonio, con que ambos alquilen un cuarto o un departamento. “Ay Rodrigo, ¿un cuartito por aquí para nosotros! ¿Te imaginas lo que sería abrir la ventana?” (Poniatowska, 2008: 68). “Ay, Rodrigo, ¿desde aquí se oyen las campanas de la catedral! (ídem: 70). Quiere trascender la pasión furtiva de cuarto de hotel hacia un enlace con compromiso real y duradero. Pero, como suele ser casi clisé en la literatura, no solo latinoamericana sino universal podría decirse,

el hombre no persigue esos ideales. Prefiere el encuentro fugaz, la pasión instantánea, la despedida y la promesa de un “te voy a echar un grito”, que marcaba un próximo encuentro. No obstante, el personaje Julia no se representa como un ser resignado a la decisión de Rodrigo; al contrario, es un ser que se conflictúa a partir de esa relación sin futuro de encuentros en hoteles de avisos de neón, de cuartos de mala muerte. Julia se muestra en este cuento como un personaje escindido, que finalmente dará el paso para terminar con ese vínculo. Aunque en un principio el lector puede encontrarse con un amor romántico en el que una mujer sueña con ser desposada, luego habrá una ruptura en el relato que mostrará una relación agotada, pesada para ambos. Muestra como el amor puede hacerse rutina y agotarse, incluso siendo libre.

Siguiendo con la temática amorosa, el relato *La felicidad* tiene relación con el cuento *Canto quinto*, en el sentido de que expresa una pasión desbordada que se expresa sólo a partir de la suerte de confesión que hace una mujer. Valga indicar que está escrito en primera persona, lo cual sugiere en la autora una búsqueda de un “yo” como escritora y de un “yo” como mujer.

En *La felicidad* hay una mujer que subvierte la temática amorosa clásica, romántica o modernista. Se trata de una mujer que no tiene miedo de expresar sus deseos eróticos. En este caso es la mujer la que se asume como sujeto erótico que quiere poseer y ser poseído. En una pasión que de acuerdo con el relato es subversiva porque es desigual, sucede a escondidas; además pone en cuestión o se burla de símbolos religiosos. A continuación, se ofrece un ejemplo de esto:

(...) vas a entrar al río, y yo me quedo en la orilla, la orilla que recorrimos juntos, te acuerdas, bajo los eucaliptos, caminando al paso del río, bajo las hojas, bajo las espadas de luz, estoy abierta a todas las heridas, te traje aquí mi joven vientre tendido, te doy mis dientes grandes y fuertes como herramientas y ya no tengo vergüenza de mi misma, miento,

sí, tengo vergüenza y les digo a todas las monjas que me gustan las rosas con todo y espinas, por debajo de las alas negras, mientras ellas juguetean con sus rosarios y el viento y la luz no pueden vibrar entre sus piernas (Poniatowska, 2008: 98-99).

Se trata de un texto confesional, escrito en primera persona, de una mujer que subvierte todo y a todos. Al mismo tiempo, es una pasión amorosa que tiene el sino de la muerte sobre sí, porque sugiere la muerte del amante y el padecimiento del sujeto femenino ante la pérdida. Si bien esta temática vuelve sobre ideas y narraciones recurrentes en torno al sufrimiento por la pérdida amorosa, un tema que viene desde la antigüedad clásica hasta la actualidad, en este caso la que construye el relato y expresa su subjetividad es el sujeto femenino. La voz y el relato están contruidos desde la subjetividad femenina y eso es un aspecto que genera ruptura con los relatos amorosos en los que el sujeto masculino asume el centro de la narración.

En uno solo de los cuentos, la autora experimenta asumiendo la voz de un personaje masculino. Este es el caso del cuento *Cine prado*, el cual está escrito en primera persona a modo de epístola. El relato discurre alrededor de una obsesión del narrador por la protagonista de una actriz de películas. La obsesión será tal que el hombre afirma ir al cine a ver una y otra vez las películas en las que actuaba ese personaje femenino, incluso con su esposa:

Mi drama es casi metafísico y no le encuentro posible desenlace. Estoy solo en la noche de mi desvarío. Bueno, debo confesar que mi esposa todo lo comprende y que a veces comparte mi consternación. Estábamos gozando aún de los deliquios y la dulzura propia de los recién casados cuando acudimos inermes a su primera película (...) No tuvo inconveniente en acompañarme al cine otras seis veces, creyendo de buena fe que la rutina rompería el encanto. Pero ¡ay! ¡Las cosas fueron empeorando a medida que se estrenaban sus películas! (Poniatowska, 2008: 40).

La autora hace una inversión de una imagen que es casi un clásico en el sentido de que son las mujeres las que se enamoran de los personajes de ficción. En este caso hay una situación inversa con una resolución dramática y violenta, cuando el personaje, un perturbado mental preso de sus propias fantasías idílicas con una actriz, desgarró la pantalla del cine “al clavar un cuchillo en el pecho de Françoise Arnoul. A pesar de la oscuridad, tres espectadoras vieron cómo el maniático corría hacia la actriz con un cuchillo en alto...” (Poniatowska, 2008: 42-43).

El origen de este arrebato violento son los celos y la locura desbordada de un personaje masculino obsesivo. En este caso el hombre actúa como suelen actuar en general los feminicidas, con la violencia de un arma que se empuña en contra del sujeto del deseo, para reducirlo y someterlo. A nivel discursivo llena de riqueza al relato el hecho de que la acción violenta la exprese a modo de noticia, espectacularizante, como suelen hacerlo los medios informativos. La autora consiguió una forma audaz de retrotraer en el relato ficticio este tipo de crímenes, usando para ello, no a una mujer de carne y hueso, sino a una pantalla de cine, solo con el propósito de evidenciar el desquicio y la irracionalidad presente en este tipo de actos.

Se ha dicho que en los relatos del texto *De noche vienes* está plasmada una representación de una mujer oprimida, pero que logra sublevarse y redimirse en instantes, en pequeños actos. Estos sujetos femeninos subalternos que dibuja la autora construyen su subjetividad cuando se reconocen y asumen su independencia pese a los intentos de ser apartadas, oprimidas y desestimadas. El cuento *La hija del filósofo* va en ese sentido, en la redención de una chica, hija de un maestro de filosofía, que durante las sesiones que entablaba con sus discípulos, era relegada a servir té y galletitas y a bordar con hilos los lomos de los textos de su padre.

La niña de *La hija del filósofo* era una mujer era apartada del círculo de sabios,

era considerada un ser inferior. Cuando uno de los personajes del círculo de filósofos decidió, en venganza contra el maestro, darle instrumentos para sacarla de su mundo de hadas y de fantasía, este personaje femenino entra en conflicto. Se cuestiona, se emancipa simbólicamente, no sin dejar de sentir miedo y culpa. Esto se refleja en el siguiente fragmento del relato:

Y la tierra se cubrió de tinieblas. Por primera vez, la hija del filósofo se dio cuenta del crepúsculo. Y compró veladoras y libros de misa, y se arrodilló en todas partes pidiendo perdón con un cirio en la mano. Cambió su indiferencia hacia los demás por una cordial solicitud. Afable y bondadosa, quiso comprar a fuerza de humildad todo aquel mal que no le pertenecía, toda aquella vileza compartida sin derecho. Era buena sólo para conservar su libertad personal, para esconder su culpable botín. Su rostro brillaba afuera, ocultando la oscuridad interior (Poniatowska, 2008: 76).

En este cuento hay una inversión entre la luz como sinónimo de ilustración y oscuridad como signo de analfabetismo, de ignorancia. Esta inversión es paradójica y al mismo tiempo es una metáfora que construye Poniatowska, quien se posiciona desde una óptica masculina para deconstruir y cuestionar el egoísmo del *establishment* intelectual marchista que redujo a la mujer a un conocimiento reducido, dogmático, a fin de generar unas prácticas de sumisión. Lo oscuro en este caso es lo prohibido, el conocimiento, que cual manzana de Adán, la protagonista come. Este relato es un cuestionamiento al clericalismo, al dogmatismo y a la subyugación simbólica de la mujer por el patriarcado.

Además de los temas amorosos, *De noche vienes* maneja la memoria para reconstruir la subjetividad subalterna de sus personajes femeninos. En estos relatos son las mujeres las que se construyen, se transforman y se piensan a partir del arraigo que construyen, de sus propias historias, de sus experiencias amorosas, cotidianas y familiares. Las mujeres forman parte de la construcción

de una memoria, que en algunos casos es una memoria escindida, o una memoria compleja, atravesada por sufrimientos, temores, creencias, imposiciones.

El relato *El inventario* expresa las múltiples formas en que las mujeres de los relatos de Poniatowska construyen sus vidas y con ello sus memorias. La mudanza de una casa y la entrega de un preciado mobiliario despierta para el personaje principal de este cuento el apego con sus raíces, con los orígenes y con la historia personal. A continuación, puede verse en el siguiente párrafo:

(Me están despojando de algo. Toda mi vida he estado prendida en estos muebles. ¡Cómo me miran! Invadieron mi alma como antes invadieron la de mi abuela y la de mis tías, la de mis siete tías infinitamente distraídas y desplazadas, siempre extranjeras, siempre en la luna del espejo; y la de mis nueve primas a la deriva... Se están llevando la primera capa de mi piel, de mis escamas.) (Poniatowska, 2008: 81).

La autora expone un desarraigo de este personaje que funda sus orígenes en un linaje familiar. Hay una historia personal atada a unos objetos, que es al mismo tiempo la historia de muchas mujeres, de todas las mujeres de la familia del personaje. Valga indicar que el relato está escrito en primera persona, lo cual sugiere un "yo" individual que la autora quiere (re)construir, como es siempre recurrente en los textos de mujeres-escritoras (Molloy, 2006). *El inventario* es un texto que expresa una subjetividad, una pasión por lo propio, por la memoria personal y familiar.

Finalmente, *De noche vienes* es un ejercicio introspectivo de la autora que marca ruptura dentro de la literatura de género. Recoge y recrea la memoria a partir de los códigos lingüísticos, la oralidad popular, las experiencias, las pasiones y la vida de mujeres que luchan contra la opresión la violencia simbólica. Esta última violencia suele dejar una marca más profunda y son precisamente

esas marcas las que la autora ha querido reconstruir mediante la apropiación de un lenguaje, una memoria y de una oralidad propia de los márgenes, de la construcción de una identificación a partir de las experiencias subjetivas de la subalternidad femenina.

Referencias bibliográficas:

- Benedict, A. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Amar S, A. M. (1992). *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.
- Britto G, L. (2005). *El imperio contracultural: del rock a la posmodernidad*. La Habana: Argos.
- Castillo G., A. (2002). *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Asturias: Ediciones Trea, S.L.
- Molloy, S. (2006). *Identidades textuales femeninas: estrategias de autofiguración*. New York University.
- Poniatowska, E. (2008). *De noche vienes*. Mexico: Asociación Nacional del Libro.

SUSAN SONTAG Y LA FOTOGRAFÍA

SUSAN SONTAG AND PHOTOGRAPHY

Guzmán Toro, Fernando José*
Universidad del Zulia
Venezuela

Resumen

Sontag es una de las intelectuales caracterizada por la multiplicidad de temas que fueron de su interés, muchos relacionados con su experiencia de vida; novelista, ensayista, directora de películas, creadora de guiones de teatro. Manifestó en su vida un interés por la fotografía, que era considerada por la escritora un medio que permitía la comprensión y aproximación a la realidad; sin embargo, era necesario, asumir la reflexión de aquellas imágenes que eran el resultado de la agresión y la violencia, que se transforman en objeto de recreación y no de reflexión o solidaridad con el prójimo. Sontag plantea la necesidad de una nueva visión en la percepción de la imagen y su relación con la realidad, que no es una simple imagen, sino la expresión de acontecimientos reales vinculados con el dolor y sufrimiento.

Palabras clave: Sontag, fotografía, realidad, violencia, imagen

Summary

Sontag is one of the intellectuals characterized by the multiplicity of topics that were of interest, many related to her life experience; novelist, essayist, movie director, theater script creator. She manifested in her life an interest in photography, which was considered by Sontag an opportunity to understand the reality; however, it was necessary, to assume the reflection of those images that were the result of aggression and violence, which are transformed into objects of recreation and not of reflection or solidarity with others. Sontag considers the necessity of a new vision of the perception of the image and its relation with the reality that is not a simple image, but the expression of real events that expressed pain and suffering.

Keywords: Sontag, photography, reality, violence, image.

*Licenciado en Filosofía y Magíster en Filosofía. Licenciado en Letras y Magíster en Letras. Médico cirujano. Profesor Titular de la Universidad del Zulia. Correo: ferguztoro1@gmail.com

Finalizado: Zulia, Marzo-2019 / **Revisado:** Abril-2019 / **Aceptado:** Noviembre-2019

Sontag y su obra

Sontag es una intelectual con múltiples facetas debido a que su obra incluye novelas, ensayos, teatro, cine, observadora invitada en Vietnam, directora teatral en Kosovo, luchó en contra del cáncer, y cuestionó como la sociedad contemporánea trata las enfermedades .

Una de sus novelas, *El benefactor* fue terminada de escribir en el año de 1962 y la publicará en el año de 1963, y se puede considerar como una novela de iniciación o de aprendizaje. En el año de 1965 comenzará la escritura de *Estuche para la muerte*; un sujeto cansado de su propia existencia intenta el suicidio, no obstante, posteriormente se recupera y decide no hacerlo, e inicia un viaje en un tren que es a su vez un viaje por las profundidades del inconsciente humano. Otras novelas incluyen: *El amante del volcán* y *En América* que narra la historia de una actriz polaca que a finales del siglo XIX viaja a California con la intención de formar una comunidad utópica.

En *Contra la interpretación* aparecerá publicado en el año de 1966, y reúne una serie de ensayos escritos a partir del año de 1961 y publicados en el año de 1966, y en este libro de ensayos estarán diferentes trabajos relacionados con el arte, el psicoanálisis, el teatro, la crítica literaria de Lukács, el cine.

Susan Sontag también participaría en ciertos proyectos cinematográficos en particular en los Screen Test I, III y IV del artista Andy Warhol, que eran realizados en la Factoría de la calle 57. Sontag también sería directora de las películas **Dueto de caníbales** en el año de 1969 y **Hermano Carl** en 1971.

En *Estilos radicales* aparecerán ensayos muy controversiales, uno denominado “La imaginación pornográfica” que es una temática poco tratada en la literatura; sin embargo, Sontag la considera como un género literario más, como la ciencia ficción.

En 1972 se publica *Bajo el signo de Saturno*, que se vincula con la melancolía, la depresión y la tristeza, con ensayos acerca de: Barthes, Canetti, la estética del fascismo, y este libro estaría dedicado a Walter Benjamín.

En el año de 1976 fue diagnosticada de cáncer de mama a los cuarenta y tres años de edad, y la experiencia que surge de la enfermedad, específicamente del cáncer, sería fundamental para la publicación del libro *La enfermedad y sus metáforas*, caracterizada por un viaje a través de la experiencia que surge como consecuencia de la enfermedad; en esta obra se aproxima hacia el sórdido camino del sufrimiento y enfatiza en el rol de algunos médicos como promotores de la desesperanza ante la enfermedad.

En 1978 aparecerá su libro de cuentos *Yo, etcétera* que incluye los relatos: “Proyecto para un viaje a China”, “Espíritus Americanos”, “El tonto”, “Doctor Jekyll”; uno de sus libros más exitosos fue *Sobre la fotografía*, una de las aficiones de la escritora, y se reflexiona en este texto acerca de la obra de diferentes fotógrafos destacados, y las diferentes situaciones relacionadas con la imagen y la fotografía que incluyen ciudades, desastres, conflictos, guerras.

Cuestión de énfasis aparecería en el año de 2001, y estará dividida en tres secciones: “Lecturas”, “Miradas” y “Allí y aquí”, caracterizada por ser una obra que incluye diferentes perspectivas en el ámbito cultural tales como: la literatura, el cine, la fotografía.

Ante el dolor de los demás aparecerá en el año 2002 y en esta obra Sontag reflexionará acerca de la fotografía, pero desde una perspectiva crítica. La imagen, a pesar de lo doloroso que pudiese ser, se transformará en espectáculo mediático; sin embargo, existe la posibilidad de aproximarse a la fotografía desde otra perspectiva que permitiría reflexionar acerca del sufrimiento y el dolor del “otro”.

La fotografía en la obra de Susan Sontag

La fotografía es para Susan Sontag, un medio que permite aproximarse y comprender a la realidad, otorgarle un sentido desde diferentes puntos de vista; la fotografía no son sólo imágenes, sino un vestigio, una huella, una especie de máscara mortuoria como enfatiza Sontag, que permitiría retener en un momento determinado una realidad (Sontag, 2006, p. 229).

Una de las características de la fotografía para Susan Sontag es que no se limitaría a reproducir lo real, debido a que las imágenes pueden ser sometidas a una nueva interpretación a pesar del tiempo transcurrido, que trascendería las dicotomías agradables-desagradables, verdadero-falso (Sontag, 2006, p. 244).

En la historia de la fotografía, las imágenes que generan una mayor controversia son las relacionadas con el horror de la guerra. Anterior a la aparición de la fotografía, el sufrimiento, el terror, la agonía estaba presente en el arte, y para Susan Sontag, es un tema que surge a partir del siglo XVII como se evidencia en los grabados de Jacques Callot, quien representó en dieciocho grabados “Las miserias y desgracias de la guerra”.

“Callot comienza con una lámina sobre el reclutamiento de soldados; muestra combates feroces, masacres, saqueos y violaciones” (Sontag, 2003, p.54).

Otro artista del siglo XVII conocido como Hans Ulrich Franck representaría en grabados a soldados quienes asesinan a campesinos; sin embargo, sería Goya en el siglo XIX quien reproduciría las atrocidades de la guerra, en la serie de grabados “Los desastres de la guerra” realizados entre 1810 y 1820, que serían publicados en 1863, treinta y cinco años posteriores a su muerte.

Goya encontrará una forma diferente de percibir la guerra y nuevas formas de representación, como se puede observar al comparar los grabados que reproducen a

personas ahorcadas. Goya, doscientos años posteriores a los grabados de Callot quien pareciera mantener a la muerte a distancia, colocará al ajusticiado en un primer plano (Hagen, Hagen, 2005, p.p. 56-57).

Goya no es un corresponsal de guerra, aunque esto no descarta que haya sido testigo de los desmanes de la guerra o que tuviese información de fuentes fidedignas; su fantasía como enfatizan Rose Marie Hagen y Rainer Hagen estará dominada por temores y por las amenazas a las que se siente sometido (Hagen, Hagen, 2005, p.p. 56-57).

En el pie de cada imagen está escrita una frase vinculada con los horrores de la guerra, y que reitera la inhumanidad de los conflictos bélicos.

“Un pie afirma: ‘No se puede mirar’. Otro señala: ‘Esto es malo’. Otro responde: ‘Esto es peor’” (Sontag, 2003, p. 56).

La fotografía captaría y representaría lo que está frente al lente de la cámara, y a diferencia de los grabados de Goya, no evocaría sino que muestra; sin embargo, no implicaría para Susan Sontag que lo representado en los grabados de Goya no haya sucedido, e implicaría la posibilidad, a pesar del tiempo transcurrido de sensibilizar al espectador de la obra de los desmanes ocurridos durante la ocupación francesa de España.

Que las atrocidades perpetradas por los soldados franceses en España no hayan sucedido exactamente como se muestradigamos que la víctima no quedara exactamente así, que no ocurriera junto a un árbol- no desacredita en absoluta *Los desastres de la guerra*. Las imágenes de Goya son una síntesis (Sontag, 2003, p. 58)

La contemplación de imágenes de guerra, generan una serie de emociones complejas y diversas que incluyen tristeza, ira, odio, sorpresa, y aunque pudiese parecer contradictorio, complacencia en algunas personas; la fotografía como técnica permite detener ese momento en el tiempo

y transformarlo en imagen, que establece un profundo vínculo con la realidad y a diferencia de la literatura, la imagen que surge en la psique de quien la contempla, no puede desligarse del hecho real.

Uno de los primeros fotógrafos de guerra fue Roger Fenton, fotógrafo oficial enviado por el gobierno británico a Crimea, cuyo objetivo primordial no era necesariamente cuestionar los desmanes y sufrimientos producidos por la guerra, sino por el contrario producir una impresión diferente de una guerra cada vez más impopular; Fenton seguiría las instrucciones del Ministerio de Guerra británico de no fotografiar a los fallecidos en combate y los mutilados, y representaría al conflicto bélico en Crimea como una excursión o día de campamento (Sontag, 2003, p. 61).

Mathew Brady documentaría la guerra de Secesión, y una de las características de su obra fotográfica a diferencia de Fenton es la crudeza de sus imágenes, la presencia de la muerte, y la destrucción posterior a la guerra.

“La cámara es el ojo de la historia, es la supuesta declaración de Brady” (Sontag; 2003: 63).

Sontag considera que la fotografía es una manera de mirar caracterizada por su heterogeneidad, y una manera de mirar moderna a través de fragmentos, que niegan la diversidad y la complejidad de lo real (Sontag, 2007, p. 135). Es una especie de ventana que suministra una visión transparente del mundo, y Sontag se hace la pregunta: “¿Cómo? Declarando lo que hay en el mundo y lo que se debe mirar” (Sontag, 2007, p. 248).

La fotografía para Susan Sontag, es un arte elegiaco, un arte crepuscular, y casi todo lo que se fotografía está impregnado para Sontag de patetismo; la fotografía es un *memento mori*, y hacer una fotografía es participar de la mortalidad, vulnerabilidad, y mutabilidad de una persona o cosa, debido a que posee esa facultad de seccionar un momento y congelarlo, y por eso es que una

de sus características para Sontag, es que atestigua la despiadada disolución del tiempo (Sontag, 2006, p. 32).

La realidad se percibe en el mundo contemporáneo a través de la imagen y la fotografía, que prevalece incluso sobre su valor real, y el registro de la fotografía se transformaría en un registro del cambio y de la destrucción del pasado (Sontag, 2007, p.136). Esta situación se traduce, en la transmutación de la realidad en simple apariencia; sin embargo, es indudable el valor de la fotografía como memoria histórica, social y política, que permite recordar y reflexionar acerca de diferentes acontecimientos.

En el pasado la fotografía representaba los valores de la sociedad dominante, caracterizada porque estaba presente el orden, el equilibrio, la armonía de los espacios, la planificación del mínimo detalle, y a diferencia de lo ocurrido en el pasado, que se utilizaba a la fotografía para dejar constancia de algunos momentos importantes de la vida social y familiar, en la actualidad la fotografía y el uso del vídeo, son medios que permiten dejar constancia de acontecimientos cotidianos, tales como: levantarse, comer; además de su utilización para difundir imágenes con un énfasis en la sexualidad, hasta llegar a lo pornográfico.

En el siglo XX asociado a la presencia de infinidad de conflictos bélicos tales como: la primera y la segunda guerra mundial, la guerra civil española, la guerra de Corea, la guerra de Vietnam, además de la evolución tecnológica y el abaratamiento de las cámaras, se produce un cambio de concepción de la imagen con un énfasis en el dolor y la inhumanidad de una sociedad violenta y agresiva que se manifiesta en: asesinatos, guerras, conflictos étnicos, y que se traducen en imágenes que saturan al espectador, y que con el tiempo generan insensibilidad y no el efecto contrario, debido a que un acontecimiento macabro y doloroso, es continuado por otro hasta el infinito, con imágenes más crudas y violentas.

La Guerra Civil Española, según Susan Sontag, se caracterizó porque los fotógrafos pareciesen esperar la oportunidad para plasmar en el rollo fotográfico el momento preciso de la muerte, como se observa en la fotografía de Robert Capa, cuando dispara con su cámara en el instante que un combatiente es el blanco de una bala enemiga; sin embargo, independientemente que una imagen pueda ser captada por un aficionado o por un profesional de la fotografía, no establece muchas diferencias cuando se trata de un acontecimiento o un suceso importante, como sucedió durante el derrumbe de las torres gemelas en los atentados del 11 de septiembre, que motivó la realización de una exposición “Here is New York”, con la exhibición de cientos de imágenes de profesionales y aficionados .

Las imágenes fotográficas durante la guerra se transformaron en un medio de protesta y crítica de situaciones que atentaban contra la dignidad del ser humano, y representaron un elemento importante para la génesis de duras críticas ante la irracionalidad de la guerra como sucedió después de la publicación por parte de Larry Burrows de la revista Life en 1962, de fotografías con las atrocidades de la guerra de Vietnam, y que multiplicarían las protestas en contra de los conflictos bélicos. La fotografía bélica como enfatiza Sontag, se transmutaría en una crítica de la guerra; sin embargo, el develar las atrocidades e inhumanidades de los conflictos bélicos, también generarán respuestas en los diferentes gobiernos que se tradujeron en censura (Sontag, 2003, p.78).

La posibilidad de develar las inhumanidades de la guerra, es causa de restricciones y censura, ante la posibilidad de captar imágenes controversiales y que pudiesen ser motivo de crítica, como sucedió en el año de 1982 durante el gobierno de Margaret Thatcher en la campaña británica en las islas Malvinas, que apenas concedió permiso a dos periodistas, y durante la intervención estadounidense en Afganistán

caracterizada porque las imágenes que se pudieron obtener fueron escasas. Es posible, que se quiere ocultar una inhumana realidad y se quiere transferir la culpa a los fotógrafos de las revistas o a los periodistas de los noticieros de lo que sucede en la realidad; sin embargo, los responsables son otros, no el que capta la imagen en un momento determinado, sino el responsable de los hechos.

Las situaciones bélicas de la actualidad, no son menos impresionantes y atroces que las ocurridas en los conflictos del pasado, con la diferencia que con los avances de la tecnología, los enfrentamientos no son cuerpo a cuerpo como en los conflictos del pasado, sino que son el resultado de bombardeos a distancia; sin embargo, la posibilidad de captar en imágenes los efectos de la guerra y los conflictos bélicos, cada vez es más restringido y limitado, debido a que los gobiernos evitan ser cuestionados por sus actividades bélicas.

Una de las críticas dirigidas a la fotografía es que el lente de la cámara transforma lo real en hiperreal, lo que se traduce en imágenes con una marcada tendencia a lo grotesco e inhumano, que trasciende el mismo hecho del ajusticiamiento o el asesinato, debido a que el lente nos aproxima a una visión extrema de la muerte. También se cuestiona a la fotografía por la posibilidad de transformar en arte, un acontecimiento que produce dolor, con la presencia de contrastes entre la belleza aparente de una imagen y lo trágico de un acontecimiento, como sucedió en algunas de las fotografías de las ruinas del World Trade Center.

La fotografía también permite la construcción de historias, como sucedió con la película: **Salvando al soldado Ryan**, que se inspiró en las fotografías de la guerra, realizadas por Robert Capa. Es una especie de alquimia como enfatiza Sontag, debido a que configura un relato y permite crear nuevas historias. La fotografía permite develar la realidad oculta o que trata de ocultarse, que se traduce en una respuesta y

actitud de rechazo por parte de la comunidad nacional e internacional; sin embargo, en una sociedad que manifiesta irracionalidad en sus conductas, con una tendencia a la agresividad y a la violencia, se presentan una sucesión de imágenes en los medios impresos y de comunicación, caracterizadas porque cada fotografía supera a la precedente en crueldad y dolor, con el riesgo de no generar en el futuro ninguna respuesta emocional como consecuencia de un proceso de habituación que considera a la violencia como parte de la dinámica cotidiana.

A pesar de ese proceso de habituación que se puede traducir en insensibilidad, como consecuencia de esa vorágine de imágenes de sangre, dolor y muerte, ante la evidencia de la violación de los derechos humanos, la fotografía se traduce en evidencia de esa degeneración del abuso y descomposición social de la sociedad postmoderna. La fotografía, se convierte en una prueba de un submundo oculto, mezcla compleja de sadismo, masoquismo y pornografía, como se evidencia en las imágenes de Abu Graib en Irak, que intercala la fotografías de las torturas con imágenes pornográficas, caracterizadas porque los protagonistas son los militares torturadores y los presos iraquíes sometidos. Estas imágenes, posiblemente resultado de una mentalidad colectiva perversa y degenerada, tenían como finalidad, la contemplación en privado, para extasiarse en el dolor y sufrimiento; sin embargo, fueron reveladas, lo que generó una fuerte crítica por los defensores de los derechos humanos y la comunidad en general. Estas fotografías, son la evidencia de una doble moral, de una sociedad que se quiere presentar como impoluta y ejemplo a seguir como la norteamericana; sin embargo, en sus actividades en Irak y específicamente en Abu Graib, experimentaron a todas sus anchas las desviaciones de su mentalidad y conductas malsanas.

Surgen preguntas al observar las imágenes de Abu Ghraib: ¿Cómo es posible que soldados norteamericanos sonrían ante

la presencia de presidiarios golpeados y humillados? ¿Cómo es posible que se sienta complacencia ante un perro furioso que ladra ante un prisionero presa del terror? Se transgrede el límite de lo permitido y lo prohibido, y ni siquiera se guardan las apariencias, sino por el contrario se llega a lo extremo, y no sólo se condena el acto en sí mismo, sino también la tendencia a dejar un registro como memoria visual de un momento de humillación y degradación de las atrocidades, para extasiarse y obtener placer.

Al prisionero se le humilla no sólo por ser prisionero, sino también porque existe una tendencia malsana a considerarlo como un ser inferior, de una manera similar como sucedió durante la segunda guerra mundial y en particular con relación a las atrocidades cometidas por los alemanes en contra del pueblo judío.

Esta compleja situación que queda plasmada en imágenes, es una evidencia de la deshumanización de la sociedad contemporánea, cuyos actos pareciesen conformar una novela de terror o sadomasoquista; sin embargo, también es importante vincularlo con una época que a través de la tecnología transgrede los límites entre lo público y lo privado, y acontecimientos que en el pasado permanecían ocultos suelen ser revelados, a pesar de ser una clara evidencia de la degradación de la dignidad humana.

La descomposición social llega al extremo de encontrar diversión e incluso placer, en la difusión de imágenes que vulneran los principios fundamentales de la dignidad del ser humano, resultado de una sociedad descompuesta que encuentra placer en la muerte; es decir, “Eros” transmutado en “Tánatos”, y que se evidencia en la infinidad de videojuegos, películas y fotografías, cuyos principales protagonistas son la muerte, el horror y la humillación.

A pesar de la crudeza de las imágenes, se trata de considerar como un hecho

trivial e insignificante la actitud de los soldados, simple consecuencia de una tensión emocional excesiva; sin embargo, esas conductas agresivas que se manifiestan en Abu Ghraib, también están presentes en la sociedad norteamericana, y que se vinculan con un incremento del número de atentados cometidos por jóvenes en instituciones universitarias y de secundaria, sin causa aparente, con excepción de experimentar un efímero placer en la muerte, que culmina con la pérdida de la propia vida, debido a que los involucrados fallecen durante los procedimientos policiales o se suicidan cuando se sienten atrapados.

Esta situación de deshumanización de la sociedad actual, y acciones como las anteriormente mencionadas, se pretenden justificar con la excusa de los atentados terroristas ocurridos en el pasado y que los humillados son asesinos o criminales; sin embargo, también existe la posibilidad de transformar a las fotografías en un incentivo para la exacerbación de la violencia, por parte de los grupos humanos humillados y vulnerados en sus derechos humanos.

Se trata de transferir la responsabilidad evidente de los imputados en los hechos, a quienes de una u otra forma actúan en defensa de los derechos humanos. La fotografía se transformó en evidencia e impronta de un tiempo y espacio de descomposición, de inhumanidad, degeneración humana, y cada acontecimiento plasmado en imágenes es sustituido por otro de mayor magnitud; sin embargo, a pesar de la censura presente, que considera como solución la omisión de la difusión de las fotografías, el problema está latente en la conducta de los implicados.

Estas nuevas realidades, surgen como consecuencia de la transformación del acontecimiento individual experimentado por una minoría, en un hecho o acontecimiento que puede ser presenciado por infinidad de personas, que transforman la memoria particular restringida por estrechos límites temporales, en una memoria colectiva, que

puede ser evocada cuantas veces se desee, en una época signada por el auge de las tecnologías de la información.

Sontag enfatiza en la existencia de períodos en la historia de la humanidad que representan momentos importantes registrados a través de la fotografía, como la nube en forma de hongo posterior a las explosiones de las bombas atómicas, Martín Luther King en el momento de un discurso o la llegada del hombre a la luna (Sontag, 2003, p. 100).

Sontag se hace la pregunta acerca del interés de observar imágenes fotográficas cuyos motivos principales son el terror, lo espeluznante, la violencia, y la insensibilidad; Sontag considera que la memoria es una facultad que tiene un valor moral, que trasciende la simple percepción de una imagen, que carecería de todo sentido si excluye la posibilidad de reflexión; sin embargo, a pesar del auge mediático y de las tecnologías de la información, con millares de imágenes de acontecimientos y situaciones cruentas que son difundidas en los medios de comunicación, pareciese que no implica como enfatiza Susan Sontag: “que la capacidad para reflexionar acerca del sufrimiento de gente distante sea sensiblemente mayor” (Sontag, 2003, p. 135).

Las imágenes que son evocadas a través de los medios y de la fotografía, pareciesen que fuesen despojadas de ese valor moral referido por Sontag, y se llega al extremo como lo sucedido en la cárcel iraquí de Abu Ghraib, que exhibe imágenes fotográficas, que transforman el dolor, el sufrimiento y la tortura en motivo de esparcimiento.

Las imágenes que inicialmente tenían el sentido de la adquisición de conciencia acerca de los desmanes y violaciones de los derechos humanos, se transforman en fuente de entretenimiento y diversión, que no sólo tiene su expresión en la fotografía, sino también en la utilización de las imágenes como fuente de diversión, como sucede en

los videojuegos, que están signados por la violencia y los asesinatos.

A pesar de esta aparente insensibilidad que surge como consecuencia de la saturación de imágenes de horror, terror y muerte, que son expresión de la situación de descomposición y violencia de la sociedad contemporánea, aparecieron voces de protesta antes las imágenes de la cárcel de Abu Ghraib y otros abusos cometidos, que exigieron respuestas antes estas agresiones y violaciones de la dignidad humana.

Las imágenes registran una verdad de la naturaleza humana; sin embargo, es importante recuperar la emotividad, el sentimiento, la identificación con el “otro” y el sentido de la fotografía como revelación que permita al espectador descubrir el sufrimiento y también las alegrías detrás de la imagen.

Referencias bibliográficas.

- Hagen, R. y Hagen, R. (2005). *Goya*. Taschen. Colonia-Alemania.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Bogotá-Colombia. Editorial Alfaguara.
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México-México. Editorial Alfaguara.
- Sontag, S. (2007). “La fotografía”. En: *Al mismo tiempo. Ensayos y conferencias*. Barcelona-España. Editorial Mondadori. p. 135-138.
- Sontag, S. (2007). “Ante la tortura de los demás”. En: *Al mismo tiempo. Ensayos y conferencias*. Barcelona-España. Editorial Mondadori. P.139-153.

LA NOVELA HISTÓRICA LAS DOS MUERTES DEL GENERAL SIMÓN BOLÍVAR (2004) DE MARIO SZICHMAN (1945-2018) ENTRE LA NARRACIÓN Y EL JUEGO ESCÉNICO

THE HISTORICAL NOVEL OF THE TWO DEATHS OF GENERAL SIMÓN BOLÍVAR (2004) BY MARIO SZICHMAN (1945-2018). BETWEEN NARRATION AND SCENIC GAME

León González, Libertad*
Universidad de Los Andes
Venezuela

Resumen

En la siguiente investigación se despliega la lectura interpretativa sobre la novela histórica *Las dos muertes del general Simón Bolívar* (2004) de Mario Szichman (1945-2018), a partir de una hermenéutica del sí que toma en consideración la noción de *identidad narrativa* de Paul Ricoeur como un aspecto configurativo de la acción y el personaje en la novela. Se juega con la enunciación en espacios narrativos y teatrales que son abordados por los personajes Simón Bolívar (1783-1830) y Francisco de Miranda (1750-1816). En tal sentido, desarrolla en el texto una dialéctica narrativa en tanto que alteridad entre ambos personajes. Las nociones de teatro, montaje, implícitos en el desarrollo de la novela son abordados desde la hermenéutica ontológica de H.G. Gadamer.

Palabras clave: identidad narrativa, teatro de la vida, lenguaje.

Abstract

In the following investigation unfolds the interpretive reading on the historical novel *The two deaths of General Simon Bolivar* (2004) by Mario Szichman (1945-2018), from a hermeneutics of the self that takes into consideration the notion of Paul's narrative identity Ricoeur as a configurative aspect of the action and the character in the novel. One plays with the enunciation in narrative and theatrical spaces that are approached by the characters Simón Bolívar (1783-1830) and Francisco de Miranda (1750-1816). In this sense, he develops a narrative dialectic in the text as an alterity between both characters. The notions of theater, montage, implicit in the development of the novel are approached from the ontological hermeneutics of H.G. Gadamer.

Keywords: narrative identity, theater of life, language.

*Doctora en Ciencias Humanas, Profesora de la Universidad de Los Andes (ULA-NURR) - Venezuela, Correo: lenlibertad30@gmail.com

Finalizado: Trujillo, Julio-2019 / **Revisado:** Agosto-2019 / **Aceptado:** Octubre-2019

“El nexa estructural de la vida, igual que el de un texto, está determinado por una cierta relación entre el todo y las partes”

H.G. Gadamer

La narrativa latinoamericana tiene en la novela histórica un espacio de recreación y reflexión acerca del pasado histórico. Ése pasado que nos permite encontrarnos con aquéllos hombres que por sus acciones inéditas quedan como íconos y/o símbolos de un país, de un continente, de una cultura. La lectura interpretativa de la novela *Las dos muertes del general Simón Bolívar* de Mario Szichman, toma como puntos de primer orden tres aspectos que se han denominado: la identidad narrativa, el teatro de la vida y Bolívar y Miranda, la última representación.

1.- La identidad narrativa

La novela histórica de la actualidad, supeditada a la referencia de la historia en tanto punto de inicio de la configuración de la trama como texto narrativo, posee como relato descripto desde la teoría narrativa de Paul Ricoeur, la correlación entre acción y personaje. En este entramado de sucesos que es la acción hay una particular adhesión de los acontecimientos que conectan al personaje con sucesos del pasado.

En este sentido: “es personaje el *que* hace la acción en el relato” (Ricoeur, 1996, p.141). De tal modo, siguiendo a Ricoeur: “la identidad del personaje se comprende trasladando sobre él la operación de construcción de la trama aplicada primero a la acción narrada; el personaje mismo es, ‘puesto en trama’.” (Ricoeur, óp. cit., p. 142)¹. lo que hace “coincidir así la iniciativa del personaje y el comienzo de la acción.” (Ricoeur, óp cit. p. 146); en el caso de la novela histórica, tiene

¹ Dicho de otro modo, por el mismo autor: “La identidad narrativa se comunica de la historia contada a los personajes de los que puede decirse que son puestos en la trama (*mise en intrigue*) al mismo tiempo que la historia en la que participan.” (Paul Ricoeur. ‘Identidad’, p. 326, En: *Diccionario de Hermenéutica*, Dirigido por Andrés Ortiz-Osés y Patxi Lanceros, Universidad de Deusto, Bilbao, 1998.

una especial repercusión en el desarrollo de la acción.

Siguiendo la teoría ricoeuriana “el personaje es un carácter identificable y re-identificable como mismo” (óp. cit., p.148), en tanto que inmerso en una narración de primera persona establece una relación concordante-discordante con respecto al personaje histórico representado en la novela.

El personaje Bolívar en la novela *Las dos muertes del general Simón Bolívar* (2004) de Mario Szichman muestra una identidad narrativa que oscila entre variantes imaginativas y recursivas de lo que fue o pudo ser el Libertador, *ipseidad* y *mismidad*, dialécticas del sí y del otro distinto de sí². El personaje reflexiona sobre su pasado el mismo día de su muerte, 17 de diciembre de 1830 en Santa Marta, Colombia, en la Hacienda de San Pedro Alejandrino. El ser para la muerte heideggeriano hace su aparición en el largo monólogo del Libertador.

La identidad del ser humano, así como de los personajes de ficción es, fundamentalmente, una identidad narrativa que se configura a través de una historia, de una *unidad narrativa de la vida*. La novela histórica destaca, entre otros argumentos válidos, “la inclusión de los relatos de vida en una dialéctica de rememoración y de anticipación.” (Ricoeur, óp. cit., p. 164). En

² Toma distancia Ricoeur al reflexionar a propósito de las nociones de *yo-soy* y *sí*: “Trato de tomar mis distancias con relación a una filosofía, incluso reflexiva que sigue expresándose en la primera persona (yo pienso/yo soy) ... El *sí* (*soi*) me parece constituir una expresión más rica en la medida que representa el reflexivo de todas las personas gramaticales, y tiene la misma extensión que la pregunta *quién*. Ahora bien, esta cuestión permite articular una investigación a modo de autos que, de la pregunta *¿quién habla?*, pase a la pregunta *¿quién obra?* *¿quién hace memoria?*, *¿quién es digno de estima, de respeto?*, en suma, a la búsqueda de un sujeto de imputación y de responsabilidad. Inmediatamente la pregunta *quién*, subyacente en toda respuesta que haga uso del reflexivo *sí mismo*, plantea una cuestión de identidad o más precisamente, de permanencia en el tiempo, que obliga a distinguir la identidad-*ipse* de la identidad-*idem*, o, por hablar más resumidamente, la *ipseidad* de la *mismidad*.” (Ricoeur, 1991, p. 191-192).

términos de MacIntyre, una ‘refiguración de la vida por la ficción’. Al final el texto narrativo como unidad narrativa de la vida ofrece una sabiduría práctica para el autor y el lector como juicio moral de la obra. Dirá Ricoeur: “El juicio moral no es abolido, más bien es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción.” (óp. cit., p.167).

La *identidad narrativa* creada desde la ficción en la novela de Szychman con un personaje que se interroga sobre su paso por la vida, la imagen y legado que deja para la historia, a pesar de sus propias afirmaciones y negaciones sobre sí, parece no llegar a desbordarse hacia los límites de la crisis existencial. El personaje Bolívar se expresa a través de un discurso que luce a ratos convincente, a ratos abatido en la configuración de su identidad personal. Las variaciones imaginativas en torno al personaje de ficción, proponen un juego de representación narrativa y escénica del personaje.

Tendiendo hilos como lo hace una araña desde su panza, iré atando los cabos del pasado y del futuro. Es la última ocasión que me queda para impedir que la maleza se trague a la Gran Colombia. Y mi principal herramienta será oponer a la cronología del enemigo mis cicloramas, donde todo ocurre al mismo tiempo y todo está en primer plano, donde las derrotas humillantes pueden ser obliteradas por victorias a vuelta de página, donde una frase pronunciada tres folios antes puede eslabonarse sin costuras visibles a otras situadas en el futuro mediato. (Szychman, 2004, p. 50).

El narrador personaje tiene conciencia de sí y conciencia histórica. Se reconoce capaz de mostrar las acciones por las que se han de recordar sus hazañas en un acto de escritura y a través de la selección de episodios que ha de mostrar para contrastar con las palabras y las acciones de sus adversarios. El personaje posee los argumentos que harán de su historia de vida un juicio práctico.

2.- El teatro de la vida

El personaje como narrador de su propia historia no solo se desenvuelve en la espacialidad del relato también se desplaza como actor. El relato se hace artificio teatral en ciertos episodios de la novela. El personaje Bolívar anuncia su participación como actor de una obra. Lo acompaña como en gran parte del relato, la figura de Francisco de Miranda. A continuación, la descripción sobre la obra:

Un actor que interpreta al general Francisco de Miranda espera la orden de entrar en escena sentado sobre gruesas cuerdas, justo debajo del balcón que a veces allana al héroe el acceso a la habitación de su amada, y en otra ocasión se transforma en la cubierta de un barco, o en la ventana de una cárcel. Un actor juvenil, que me representa en mis años mozos, con un rostro tan impreciso que podría vaciarse en tres moldes diferentes, relee el libreto entre bastidores, sabiendo que tendrá que improvisar. (Szychman, óp. cit., 23).

El yo narrativo traslada su monólogo al diálogo de la representación teatral. El testimonio del personaje narrador desplaza la atención hacia un actor que lo representa. Se actualiza el pasado al presente, en dos planos de la ficción narrativa, la del narrador personaje del relato y el actor de la obra. La novela pasa del relato a la representación.

Gadamer en su ensayo denominado: “Sobre el carácter festivo del teatro” (1954), valora, entre otros aspectos, las consideraciones que realiza Schiller acerca del teatro. En tal sentido expresa:

Su tarea [la del teatro] consiste—según lo formuló Schiller una vez, en dilatar la mirada de los hombres, demasiado estrecha y limitada por la realidad [...] y hacer visible para todos, el gobierno de la providencia haciendo que las simetrías de la culpa y el castigo, de la fatiga y el éxito, en suma, todas las armonías morales de la vida, que en la vida suelen evaporarse, que ya han dejado de ser visibles en la vida misma, se manifiesten en el mundo de ensueño de la escena.” (Gadamer, óp. cit., p. 218).

La escena narrativa transfigurada en escena teatral. La escritura narrativa como montaje y el personaje se mira como espectador de su propia historia y de la historia que protagonizó, en buena parte, compartiendo vida cruzada con Francisco de Miranda. La escena como expresión de la estructura teatral es apenas una muestra de la confluencia e integración no solo del teatro sino de otras artes como la pintura y el cine, en las novelas históricas de Mario Szichman.

En este momento vale la pena detenerse en la noción de montaje como soporte de elaboración en la obra que representan Bolívar y Miranda en la novela, reflejo también de ese imaginario inagotable del teatro y en este caso, del propio texto narrativo. Dice Gadamer al hablar del montaje:

“Montaje” es la composición de partes en sí mismas ya terminadas. Ciertamente, el montador que hace el montaje no trabaja sin aportar una cierta contribución espiritual, en tanto que tiene que prever correctamente el funcionamiento del todo, y en el caso del montaje teatral o poético, el efecto que todo tendrá. (Gadamer, p.214).

El propio autor de la novela expresó el valor y el vínculo que tuvo como escritor con el teatro. A continuación, las palabras del propio autor de la obra:

¿Qué aporta la novela o el cine a la idea general del teatro? Básicamente espacio y otra manera de narrar la temporalidad. En vez de confinar al público en una sala, se lo transporta a distintos países y a diferentes tipos de pasado. El teatro es conciso por necesidad. Es una vivienda con tres paredes. Pero lo que ahorra en materia de territorio, lo compensa con una sobrecarga de emociones. (Szichman, 2014).

La novela está distribuida en siete partes con nomenclaturas que sugieren espacios trágicos de esa vida que se relata. Las denominaciones son: La primera muerte, Agonía, Delirio, Pesadilla, Vigilia, El sueño eterno y Apartes. ¿Acaso lugares infernales en los que el personaje revive sus derrotas?

¿Acaso espacios dantescos como preludio a la muerte?

3.- Bolívar y Miranda, la última representación

En el capítulo 6 de la tercera parte, denominada Delirio, los personajes Bolívar y Miranda compartirán tres actos de una obra que representa la ruptura histórica y definitiva entre estos dos hombres, la entrega de Miranda la madrugada del 31 de julio 1812. Bolívar no ofrece ninguna licencia a Miranda. El generalísimo es entregado al ejército español. Su vida llega al ocaso. Bolívar llevará por siempre el peso de la historia ante este episodio de pugnas políticas y egos encontrados. Las palabras de Miranda alcanzan un tono dramático:

No voy a dejarle el patrimonio de la gloria. Hasta el fin de sus días su memoria estará manchada por lo que me hizo esta noche. Hay otros caminos además de la gloria en nuestro futuro panteón. Y panteón tendremos, puede estar seguro de eso: solo se necesita llegar primero. El sacrificio es el camino que yo elijo. Y el único que puede salpicar de lodo su pedestal. (Szichman, 2004, p.151).

En las palabras de Miranda se impone la atestación de sí entendida como conciencia moral. Entendido como su “último recurso ante toda sospecha.” (Ricoeur, 1996, p. XXXVI).

La dialéctica de la verdad histórica es retomada, tanto en la historia como en la literatura, así en diversos testimonios históricos y de ficción se produce el reconocimiento del espíritu humano en el héroe de la emancipación americana. El valor de la libertad también se pierde ante causalidades condenatorias que no se detenían en miramientos. El sentido *phronético* en el mejor sentido de la filosofía aristotélica de la acción se quiebra en determinadas situaciones.

El hombre debe actuar con plena libertad frente al entorno y ha de expresarse en acción y palabras. En este principio gadameriano se inscribe la novela histórica actual como

principio de organización que tiene a partir del lenguaje. Preciso escuchar la siguiente sentencia gadameriana:

Ni un espíritu infinito ni una voluntad infinita están capacitados para sobrepasar la forma de experiencia del ser adecuada a nuestra finitud. Solo el centro del lenguaje, por su referencia al todo de cuanto es, puede mediar la esencia histórico-finita del hombre consigo misma y con el mundo. (Gadamer, 1996, p.548).

En la novela de Szichman, Bolívar y Miranda tienen un encuentro final en los que ambos hacen catarsis ante un momento histórico que fue crucial para ambos. Los personajes de la novela, desde el artificio del lenguaje crean una situación que deja en el lector la valoración artística de la obra representada por ambos personajes y sugiere la elaboración de sus propias apreciaciones con respecto al legado moral que ofrece la novela histórica como texto de recordación del pasado histórico.

Así el último párrafo de la novela de Szichman lo confirma. La novela histórica da apertura a nuevas miradas sobre los hechos y los hombres memorables. Dice Bolívar:

Cae lentamente el telón, disimulando con su inexorable descenso de guillotina todos los defectos de esta obra, separando mi cuerpo de los espectadores, devolviéndolos a la rutina en que pronto seré olvidado. Y yo, yo apenas atino a pensar, ¡Oh, qué manera tan desprolija de morir! (Szichman, 2004, p.267).

La historia de vida de Bolívar se cierra como obra. La propuesta del juego teatral en la novela se mira en dos direcciones, el teatro que es la vida y viceversa, la vida que es el teatro. Figuración de la historia y refiguración de la ficción a través del juego teatral.

Referencia bibliográficas:

Diccionario de Hermenéutica, Dirigido por Andrés Ortiz-Osés y Patxi Lanceros, Universidad de Deusto, Bilbao, 1998.

Gadamer, Hans-Georg. *Estética y hermenéutica*. Introducción de Angel

Gabilondo, Traducción de Antonio Gómez Ramos, Tecnos, Madrid, 1996.

Ricoeur, Paul, “Respuesta a Juan Manuel Navarro Cordón”, En: Calvo Martínez, Tomás y Remedios Ávila Crespo. *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación*. Symposium Internacional sobre el Pensamiento Filosófico de Paul Ricoeur, Traducción del francés José Luis García Rúa, Anthropos, Barcelona, 1991.

Szichman, Mario. *Las dos muertes del general Simón Bolívar*, José Agustín Catalá, editor, Centauro, Caracas, 2004.

Szichman, Mario. “Entre bastidores”, En: Mario Szichman, entre dos mares enfrentados, sábado, 15 de febrero de 2014, Enlace: <https://marioszichman.blogspot.com> (Revisado el 04 de octubre de 2018).



DE LA ESPAÑA MULTICULTURAL A LA AMÉRICA SINCRÉTICA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON EL *OTRO*

FROM MULTICULTURAL SPAIN TO SYNCHETIC AMERICA: MEETINGS AND DISCOUNTERS WITH THE *OTHER*

Nava Marín, José Manuel*

Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Instituto
Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Resumen

La gesta sobre la noción de otredad llegó a desarrollarse con fuerza a partir del encuentro traumático de 1492, sin embargo el territorio peninsular español fue el epicentro de grandes muestras identitarias con la profusión en tierras europeas de diversas naturalezas humanas: los ibéricos, los celtas, los fenicios, los griegos y los romanos. Este trabajo tiene como objetivo analizar los encuentros y desencuentros con el *Otro* en la relación entre España y América, a partir del texto de Carlos Fuentes *El espejo enterrado* (1998) y de algunas aseveraciones de Briceño Guerrero, Paz, Campra, Mariátegui, entre otros. Así, la unión española y americana, la reunión con la otredad, vista desde sus inicios como una pugna, ha dado tanto al europeo como al hombre nativo un conjunto de elementos claves que ha prolongado hasta nuestros días la incesante búsqueda por la identidad, la cultura, la filosofía latinoamericana y la proyección de un hombre que es reconocido en el mundo por su inigualable contradicción.

Palabras clave: Cultura, sincretismo, otro, identidad, América.

Abstract

The feat on the notion of otherness came to develop strongly from the traumatic meeting of 1492, but the Spanish peninsula was the epicenter of great signs of identity with the profusion in European lands of various human natures: the Iberians, Celts, Phoenicians, Greeks and Romans. This work aims to analyse the encounters and disagreements with the *Other* in the relationship between Spain and America, based on the text by Carlos Fuentes *El espejo enterrado* (1998) and some statements by Briceño Guerrero, Paz, Campra, Mariátegui, among others. Thus, the Spanish and American union, the meeting with the otherness, seen from its beginnings as a struggle, has given both the European and the native man a set of key elements that has prolonged until today the incessant search for identity, culture, Latin American philosophy and the projection of a man who is recognized in the world for his unequalled contradiction.

Keywords: Culture, syncretism, other, identity, America.

*Profesor agregado de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Licenciado en Educación, mención Lengua, Literatura y Latín (UNEFM, 2008). Magíster en Literatura Latinoamericana (UPEL- IPB, 2015). Cursante del Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña (UPEL- IPB). Creador de la electiva Literatura y Cine: encuentros y desencuentros en la UNEFM. Correo: manueljnm@hotmail.com

Finalizado: Barquisimeto, Agosto-2019 / **Revisado:** Agosto-2019 / **Aceptado:** Octubre-2019

Vista por algunos como una virgen inmaculada, por otros como una sucia ramera, nos ha tomado tiempo darnos cuenta de que nuestra relación con España es tan conflictiva como nuestra relación con nosotros mismos. Y tan conflictiva como la relación de España con ella misma: irresuelta, a veces enmascarada, a veces resueltamente intolerante, maniquea, dividida entre el bien y el mal absolutos. Un mundo de sol y sombra, como en la plaza de toros. A menudo, España se ha visto a sí misma de la misma manera que nosotros la hemos visto. La medida de nuestro odio es idéntica a la medida de nuestro amor. (p. 22)

Carlos Fuentes

A pesar de la puesta en marcha del encuentro con el *otro* en el año 1492 es innegable la noción tricultural con la que se vio representada España antes que el viejo mundo se encontrara con el nuestro. Por ello, aunque es difícil de percibir o analizar, desde la óptica de los dominados a España, ente inquisidor de la colonización americana, la llamada madre patria ocupó en otro momento y bajo diferentes circunstancias ese lugar, pues fue en algún período de su compleja historia “conquistada”. Sobre este aspecto, Fuentes (1998) en su libro *El Espejo enterrado* menciona que “La respuesta española al desafío del otro- el Aragua en el Caribe, el azteca en México, el quechua en Perú- fue determinada por la experiencia de muchos siglos, cuando España fue el país conquistado”. (p. 46). Sin embargo, esta colonización no se asemeja al proceso de conquista y exterminio que el imperio español llevó a cabo en tierras americanas¹.

De este modo, el auge cultural, la mezcla de saberes, de costumbres, de formas de vida a partir del desafío de la lengua y la religión, se desarrolló en territorio ibérico mucho antes

¹ Sobre esta singularidad, Fuentes (1998) señala que “si en las Américas, España, de manera deliberada, aplastó a civilizaciones preexistentes, cortándolas en flor, destruyendo lo bueno junto con lo malo, y sustituyendo violentamente una forma de cultura por otra, la experiencia hispánica con los romanos fue exactamente la opuesta. Italia creó en España un gobierno e instituciones públicas orgánicas y duraderas. Trajo ideas de unidad y de amplia corresponsabilidad humana donde éstas no existían o eran sumamente débiles. Y lo hizo mediante el instrumento de la vida urbana. (pp. 47-48).

de la llegada de Colón a América. Y es que desde la llegada misma de los ibéricos, a los que la península debe su nombre, la unión de estos con los celtas y la concurrencia de fenicios, griegos y cartagineses, el panorama geográfico y cultural de España se tornó multicultural desde su génesis: mosaico atroz de formas nacientes y moribundas en medio de luchas, batallas y pugnas históricas.

Sin embargo, a pesar de esa heterogeneidad innegable, como lo dice Fuentes (1998) España termina abrazándonos pues es, de alguna forma el lugar común en el que todo confluye a pesar de los contrastes, “España, la madre patria, es una proposición doblemente genitiva, madre y padre fundidos...” (p. 21). Así, si se busca describir a los hijos de España, ¿qué se puede encontrar en medio de tanta disputa? Briceño Guerrero (2007) reflexiona y se interroga en *Discurso salvaje*:

Todo está claro ahora; nosotros, ellos. Y ¿quiénes son ellos, cómo son, dónde viven, por qué signos los reconoceremos? Pero esta última pregunta múltiple vuelve a oscurecer el asunto: toda descripción que damos de ellos, en alguna medida nos describe a nosotros; no viven sólo debajo o detrás, sino también dentro de nosotros; los signos que nos sirven para reconocerlos los tenemos marcados sobre la frente y sobre el pecho. (pp.265-266)

Así, la fisonomía tricultural de la madre, desde el estudio de la evolución histórica del Español, es su correspondencia identitaria judía, musulmana y cristiana: “La identidad de España es múltiple. El rostro de España ha sido esculpido por muchas manos: ibéricos y celtas, griegos y fenicios, cartagineses, romanos y godos, árabes y judíos” (Fuentes, 1998, p. 25). Esta concepción de madre, de patria, de institución que ve, dirige y encamina a sus hijos es la que va a facilitar el “encuentro” de ese español enmarañado con el habitante excéntrico de las nuevas tierras del paraíso perdido. Un choque con el *Otro* que no solo daría grandes extensiones de tierra al imperio español, sino que encontraría en el sujeto “americano” cualidades y afinidades

que influenciarían inevitablemente en la cultura y vida española:

¿No nos dice esta confrontación que la historia de España, y enseguida la de sus colonias americanas, es en realidad la historia, y el dilema de ser dos naciones, dos culturas, dos realidades, dos sueños, tratando desesperadamente de verse, de encontrarse, de entenderse? (Fuentes, 1998, pp. 274-275)

La noción de otredad permitió levantar, a partir de una cultura considerada rústica y profana para los españoles, la visión de un nuevo hombre: el mestizo, en el que para Mariátegui (2007) no se extiende la tradición del hombre blanco ni del indígena, sino más bien ambas se purifican y diferencian, pues dentro de un contexto urbano, industrial, dinámico, el mestizo rescata velozmente las distancias que lo apartan del blanco, hasta asimilarse la cultura occidental, con sus costumbres, impulsos y secuelas.

Por lo tanto, España no castra a través de la religión y la conquista la vida aborígen americana sin antes identificarse de alguna manera con ella, verse y reconocerse en el *Otro* a pesar del claro interés de aniquilar lo diferente. Díaz Polanco (2016) en su libro *El jardín de las identidades: la comunidad y el poder*, apunta que el reconocimiento que rinde “tributo a un enemigo, sorteando las barreras de la propia identidad, revela un territorio hasta ese momento desconocido de valores comunes que, de algún modo oscuro y profundo, se comparten”. (p. 13)

De este modo, las muestras que el tiempo ha dejado ha permitido ver cómo a pesar de la supremacía de una grupo sobre otro, la huella dejada por los hombres y mujeres aborígenes americanos es incuestionable, pues a través de siglos de exterminio, injusticias y muertes, una respuesta solo ha tenido cabida: en medio de tanta destrucción y dolor ha logrado nacer un nuevo hombre, el descendiente de los aborígenes americanos y los blancos europeos. Por eso, Fuentes (1998) señala que precisamente “La singularidad cultural de España consistió en reconocer al otro:

combatiéndolo, abrazándolo, mezclándose con él”. (p. 128). Asimismo, sobre la América híbrida, Briceño Guerrero (2007) en *Discurso Salvaje* expresa:

Acéptese mestiza y sepa que ese gran rostro naciente, ese gran rostro ligado por afinidad a todos los rostros humanos que en el mundo han sido, ese su gran rostro presentido más que visto en la inquieta superficie afectiva del continente, ese gran rostro mestizo es el rostro de la humanidad futura integrada, reconciliada consigo misma en América. (p. 314)

España y América en la literatura de Miguel de Cervantes

La obra cumbre de Cervantes, como lo indica Fuentes, aparece para problematizar y descifrar la decadencia española cerrando, desde lo literario, el periodo épico que da paso a la modernidad. Don Quijote y Sancho Panza simbolizan la dualidad más representativa del encuentro con el *Otro* que no solo incluiría a la sociedad española sino también a los americanos, los descendientes de estos en el mundo descubierto.

Ese lugar de La Mancha de cuyo nombre no quiere acordarse el narrador de la novela cervantina, se convertirá para la literatura y para la vida misma, en el resultado de la búsqueda incesante de lo que es y de lo que se desea ser simplemente porque el tiempo de la épica grande ha llegado a su fin tal cual fiesta carnavalesca. El escritor mexicano nos dice en *El espejo enterrado* que:

(...) las dos figuras de la novela de Cervantes Don Quijote y Sancho Panza, retienen una tal validez en su contraste y una atracción tan universal en su figuración. En ellos, el dilema de España es reconocible por todos los hombres y en todos los tiempos; todos luchamos con el ideal y con lo real. Todos luchamos entre lo que es deseable y lo que es posible. Todos nos enfrentamos a exigencias abstractas y tratamos de reducirlos a tamaño irónico mediante el absurdo (...) Todos somos, a veces, personajes épicos como Don Quijote, pero la mayor parte del tiempo vivimos vidas picarescas como Sancho Panza.

Todos quisiéramos significar más de lo que somos. (Fuentes, 1998, p. 275)

La intensa dualidad carnavalesca que proyectan los personajes quijotescos, no es más que la muestra de la naturaleza del hombre en cualquiera de sus latitudes geográficas. Sin embargo, la conexión establecida entre España y sus colonias en América, permite constatar que el encuentro con el *Otro* no solo se ha vislumbrado en tierras ibéricas sino que va más allá de las aguas del atlántico. América se convertiría en el centro del mundo donde la mezcla de razas y sangres, producto de la conquista, daría paso a la profusión de una cultura mestiza en la que al unísono se abraza y se repele al *Otro*, pues la imagen utópica del Nuevo Mundo se había disipado para dar paso a las disputas y a la desolación. Por ello, para Fuentes (1998):

Todos somos hombres y mujeres de La Mancha. Y cuando comprendemos que ninguno de nosotros es puro, que todos somos reales e ideales, heroicos y absurdos, hechos por partes iguales de deseo y de imaginación, tanto como de carne y hueso, y que cada uno de nosotros es en parte cristiano, en parte judío, con algo de moro, mucho de caucásico, de negro, de indio, sin tener que sacrificar ninguno de nuestros componentes, sólo entonces entendemos en verdad tanto la grandeza como la servidumbre de España, su Imperio, su Edad de Oro y su inevitable decadencia. (pp. 275-276)

El *Otro*, la identidad latinoamericana y la cultura de la orfandad

La figura virginal que ha presidido la vida de España y de la América española durante tanto tiempo y con tanto poder, no es ajena a estas antiquísimas figuras maternas de Europa y del Nuevo Mundo. Pero en España, durante las grandes celebraciones de la Semana Santa, y en Hispanoamérica a través de una liga resurrecta con las religiones paganas, esta figura de veneración se convierte también en una madre inquietante, ambigua, directamente emparentada con las diosas del alba, su descendiente. (p. 35)

Carlos Fuentes

El mestizaje, –dentro de las condiciones económico-sociales subsistentes entre nosotros–, no sólo produce un nuevo tipo humano y étnico sino un nuevo tipo social. (p. 246)

José Carlos Mariátegui

El abrazo que España da al otro, el hombre del continente americano, se traduce interesadamente en lo que han denominado civilización multirracial ¿De qué forma ocurre? ¿Cuáles son sus implicaciones? La primera imagen sobre esta particularidad se proyecta en pleno desarrollo y término de la conquista de México, cuando Hernán Cortés suscita la brecha genitiva entre los europeos y la sangre de los indígenas de la tierra azteca a través de su nexa con la Malinche²:

La intérprete, pero también la amante, la mujer de Cortés, la Malinche estableció el hecho central de nuestra civilización multirracial, mezclando el sexo con el lenguaje. Ella fue la madre del hijo del conquistador, simbólicamente el primer mestizo. Madre del primer mexicano, del primer niño de sangre española. Y la Malinche parió hablando esta nueva lengua que aprendió de Cortés, la lengua española, lengua de la rebelión y la esperanza, de la vida y la muerte, que habría de convertirse en la liga más fuerte entre los descendientes de indios, europeos y negros en el hemisferio americano. (Fuentes, 1998, p. 161)

La fusión de sangres llevó irremediamente a la mezcla de culturas que se desarrolló a pesar de la supremacía de un grupo sobre el otro. La heterogeneidad marcada desde el encuentro entre seres casi antagónicos, permitió de algún modo la profusión de lo que sería la representación del americano ante el mundo: su interminable y misteriosa contradicción; ¿Es esta la marca principal del ser del continente? Briceño Guerrero (2007) llega a declarar en *Discurso Salvaje* “Que acepte América la pluralidad y la heterogeneidad, los antagonismos y la contradicción de sus componentes culturales” (p. 314).

Es imposible no pensar que siempre nos ha definido una compleja y difícil negación/

2 Milagros Palma (1990) en su trabajo *Malinche, el Malinchismo o el lado femenino de la sociedad mestiza* señala que “Malinche es la heroína de la conquista española en América que encarna el mestizaje y como tal ha sido mitificada de muy diversas maneras (...) es el personaje idóneo de la mitología mestiza para explicar la derrota del mundo aborigen en México”. (p. 132)

afirmación: ambigüedades, heterogeneidades y dicotomías que encontraron cause en la religión y en el arte. Esto se relaciona con lo señalado por Campra (1987), en su texto *América Latina: la identidad y la máscara*, cuando señala que el territorio americano:

(...) es un mundo creado por la conquista. Escandalosa paradoja: el hecho de arrasar con lo existente produce existencia. Existencia pero no de sujeto. América es el mundo nuevo inaugurado por la mirada europea; la idea misma de “descubrimiento” propone la legitimación de esa mirada ajena como la única posible. De aquí el complejo de visibilidad que aqueja a América desde su nacimiento. Porque el nacimiento fue, a la vez, cancelación. (p. 14)

Todo esto lleva irremediamente a hablar de la cultura del huérfano³, aquella que se cimentó sobre la búsqueda de una madre para los desamparados del continente americano, figura femenina que los abrigase de esperanza en medio de la desdicha y la desolación “De un golpe maestro, las autoridades españolas transformaron al pueblo indígena de hijos de la mujer violada en hijos de la purísima virgen” (Fuentes, 1998, p. 207). De esta manera, la edificación de la esperanza en el pueblo aborígen se da de la mano de la representación de la madre⁴, aquella que en las historias traídas por los españoles sufrió los más fuertes desafíos a través de la crucifixión de su hijo.

3 En este caso, Fuentes (1998) explica en *El espejo enterrado* que “La legitimación del bastardo, la identificación del huérfano, se convirtió en uno de los problemas centrales, aunque a menudos tácitos, de la cultura latinoamericana”. (p. 206)

4 Es preciso citar a Octavio Paz (1992), quien en *El laberinto de la soledad* señala que “La Virgen es el consuelo de los pobres, el escudo de los débiles, el amparo de los oprimidos. En suma, es la Madre de los huérfanos. Todos los hombres nacimos desheredados y nuestra condición verdadera es la orfandad, pero esto es particularmente cierto para los indios y los pobres de México. El culto a la Virgen no sólo refleja la condición general de los hombres sino una situación histórica concreta, tanto en lo espiritual como en lo material. Y hay más: Madre universal, la Virgen es también la intermediaria, la mensajera entre el hombre desheredado y el poder desconocido, sin rostro: el Extraño. (p. 35)

La imagen mariana va a ser transcendental para el pueblo latinoamericano a partir de la aparición de la Virgen de Guadalupe en el Tepeyac (lugar perteneciente anteriormente a una diosa azteca), pues marca el camino para la confabulación de una de las manifestaciones que fusionaría lo artístico con lo religioso y que sería centro del complejo encuentro con el *otro*: el sincretismo. Fuentes (1998) indica que “El resultado fue un sincretismo flagrante, la mezcla religiosa de la fe cristiana y la fe indígena, una de las fundaciones culturales del mundo hispanoamericano” (p. 208)

Pero no solo la efigie de la madre se convirtió en la dadora de consuelo del desafortunado, la imagen del hijo crucificado que salvó a la humanidad de sus pecados va a trastocar a los aborígenes mediante la evangelización y el bautismo. Se pregunta Fuentes (1998) en *El espejo enterrado* ¿Cristo o Quetzacóalt?, “La redención de la humanidad por Cristo es lo que fascinó y realmente derrotó a los indios de Nuevo Mundo. El verdadero regreso de los dioses fue la llegada de Cristo” (p. 207)

De esta manera, la incorporación inevitable de la vida y creencias religiosas españolas en los hombres de América tuvo como resultado un sincretismo⁵ que superó las barreras y se instaló también en el alma de los colonizadores, pues como lo dice Fuentes (1997) “El sincretismo religioso triunfó y, con él, de alguna manera, los conquistadores fueron conquistados” (p. 209); tal cual se da en el universo del carnaval mediante el conocido rito de la entronización-desentronización en donde aquellos que tienen el poder y conforman el centro, son desplazados por los que se han ubicado al margen, en la periferia⁶.

5 Pedro Carrasco (1975), en su trabajo *La transformación de la cultura indígena durante la colonia*, señala que “El sincretismo del culto a los dioses paganos con el de los santos también tuvo su parte de duplicidad consciente. Se dice que los indios enterraban a los ídolos tras los altares o bajo el basamento de las cruces para seguir adorándolos mientras los misioneros creían que rendían culto a la nueva religión. (p. 201)

6 Sobre esto, Elizabeth Sosa (2009) señala en su trabajo que “El sujeto periférico fue narrado y contado

De este modo, la cultura de la otredad en América logró amalgamar formas opuestas y consolidar una fórmula contradictoria y ambigua que proyectaría la nomenclatura del ser mestizo por naturaleza, pues como lo indica Carrasco (1975) el dualismo religioso y el sincretismo de elementos paganos y cristianos dentro de un mismo culto fundamentó la plataforma para una completa cristianización de los indios a través la declinación progresiva o la desaparición total del ritual pagano privado y la consolidación del mundo católico de los cultos sincretizados. A todo esto se sumaría más adelante la intensa fusión desbordada por los negros a su llegada al continente de las desavenencias⁷, término utilizado por Bajtín al teorizar sobre la carnavalización, pues como lo indica Fuentes (1998):

Los artesanos indígenas recibieron grabados de los santos y otros motivos religiosos de manos de los evangelizadores cristianos, quienes les pidieron reproducirlos dentro de las iglesias. Pero los antiguos albañiles y artesanos de los templos indígenas

por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro. De esta manera se constituye el espacio del "otro", la otredad, concepción que estableció especificaciones puntuales sobre la cultura del otro como la cultura periférica, el sujeto social que hizo su espacio cultural en los bordes. (p. 360)

7 Esta categoría es la que mejor proyecta la ambivalencia que subyace bajo la praxis carnavalesca, ya que coexisten cantidad de aspectos disímiles y opuestos donde "Todo lo que la jerarquización cerraba, separaba, dispersaba, entra en contacto y forma alianzas carnavalescas" (Bajtín, 1971, p. 313). De esta manera, la asociación de elementos bajo el universo del carnaval consigue fusionar pensamientos, sistema de valores, fenómenos y objetos. Esta noción categórica de la desavenencia es la que mejor pudiese definir la compleja y contradictoria naturaleza del hombre americano, pues como lo indica Rodríguez Monegal (1997) "Si Cortés fue visto por los aztecas como un avatar de Quetzalcóatl, la Serpiente Emplumada, y los españoles insistieron en identificar en el Nuevo mundo el Jardín del Edén o el lugar exacto en el que las perdidas tribus de Israel se habían instalado, esas formas de carnavalización recíproca, motivadas por el conflicto de culturas heterogéneas, se convirtieron en la pauta básica de la cultura latinoamericana" (p. 311). En el libro que Bajtín (2005) escribió sobre la obra de Dostoievski, esta categoría aparece bajo la denominación de "Disparidades carnavalescas". Problemas en la poética de Dostoievski, página 180.

querían hacer algo más que copiar. Deseaban celebrar a sus dioses viejos al lado de los nuevos dioses, pero esta intención hubo de enmascararse mediante una mezcla del elogio de la naturaleza con el elogio del cielo, fundiéndolos de manera indistinguible. (pp. 208-209)

Es indiscutible la repercusión de la España multicultural a través del proceso de conquista y colonización desarrollada en el territorio americano. Esta condición de disputa y afinidad con el *otro* ser, diverso y extraño, que fue una constante para los ibéricos desde los procesos de irrupción en la península de diversos grupos humanos, encontró en la América virgen un lugar ideal, de allí la tan usada noción utópica para hablar del continente descubierto, inventado o fabulado. Toda esta nomenclatura solo fue necesaria para consolidar lo que posteriormente estudiarían escritores e investigadores como parte representativa de la multiculturalidad de América Latina y El Caribe.

El desafío del *Otro*...

Para reflexionar sobre su puesto en el cosmos, el hombre tiene primero que ser hombre y, hasta ahora, ha sido griego o bárbaro, judío o gentil, caribe o arahuaco, cristiano o pagano, bramán o paria, alemán o francés, yanqui o vietcongo. ¿Se estará en Latinoamérica el tipo humano capaz de hablar por todos los hombres, la avanzada de la humanidad futura?(p.129)

José Manuel Briceño Guerrero

Después de indagar en las implicaciones de la convivencia con el *Otro* en territorio ibérico y de actuar contra el *Otro* en América dando paso al nacimiento del mestizo, Fuentes nos encara: "La historia insiste en preguntarnos, ¿cómo podemos vivir con el otro?, ¿seremos capaces de comprender que yo soy lo que soy sólo porque otro ser humano me mira y me completa?" (p. 128). Los orígenes que Borges ubica en su texto *El poder de la historia* sobre el reconocimiento de las cualidades del contrincante que lleva finalmente a formar parte de lo que en algún momento y por diversas circunstancias e intereses se rechaza, permite ver cómo a partir del encuentro de voces diversas llegaría

a emerger el verdadero ser. En *El Espejo enterrado* se indica:

Somos indígenas, negros, europeos, pero sobre todo, mestizos. Somos griegos e iberos, romanos y judíos, árabes, cristianos y gitanos. Es decir: España y el Nuevo Mundo son centros donde múltiples culturas se encuentran, centros de incorporación y no de exclusión. Cuando excluimos nos traicionamos y empobrecemos. Cuando incluimos nos enriquecemos y nos encontramos a nosotros mismos. (Fuentes, 1998, p. 526)

Al parecer los europeos se descubrieron ellos mismos, inventaron e imaginaron a la tierra de los encantos y se toparon con su propia desdicha, una desilusión que ya venía desde antes y que halló en territorio americano la oportunidad de germinar e imponerse perpetuamente. ¿Entonces se está condenado eternamente al encuentro con el otro? ¿Sin la existencia y el espectáculo del otro los demás simplemente no pueden ser? Algo muy certero nos ha enseñado la historia, la de los vencedores y la de los vencidos, que la riqueza del individuo, aquella emergida de su naturaleza contradictoria, solo ha surgido a partir del encuentro, doloroso, nefasto, esperanzador, con el que es diferente, pero que al fin y al cabo demuestra que el complemento del *Otro* es posiblemente el término de la constitución del ser, pues el mundo es blanco y negro como el alma del ser humano, ¿o quizá gris? Por ello dice Carlos Fuentes (1998) que:

Nuestra modernidad más exigente nos pide que abracemos al otro a fin de ensanchar nuestra posibilidad humana. Las culturas perecen aisladamente, pero nacen o renacen en el contacto con otros hombres y mujeres, los hombres y mujeres de otra cultura, otro credo, otra raza. (...) Pero sólo nos hemos visto enteros en el espejo desenterrado de la identidad cuando aparecemos acompañados del otro. (pp. 529-530)

Es innegable que a partir del reconocimiento de la otredad, del enfrentamiento con lo ajeno, se haya podido ensanchar el horizonte del ser pues en algún rincón de ese individuo distinto y adversario

puede estar la clave para reconocerse uno mismo o para, simplemente, dar paso a la gestación de una nueva especie. Sin embargo, el encuentro con el *Otro* no siempre se ha visto positivamente, recordemos que desde la perspectiva de los centros hegemónicos, este ha sido percibido cuantiosas veces como una amenaza y como la inmersión de lo desconocido.

A pesar de esto, en el caso de la unión española y americana, la reunión con la otredad, siendo vista desde sus inicios como una pugna, ha dado tanto al europeo como al hombre vernáculo un conjunto de aristas que ha prolongado hasta el presente la incesante búsqueda por la identidad, la cultura, la filosofía latinoamericana y la conformación de un hombre que es reconocido en el mundo por su inigualable contradicción, aquel que lleva bajo su aparente fachada occidental el germen de esas “fuerzas oscuras” como las llamó Briceño Guerrero: huella reconocible de la identidad americana que ha permanecido desde los tiempos coloniales y que se intensifica mucho más en la contemporaneidad.

Referencias bibliográficas:

- Bajtín, M. (1971). *Carnaval y Literatura. Sobre la teoría de la novela y la cultura de la risa*. Revista de la Cultura de Occidente (ECO), 23(129), 311-338.
- Bajtín, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Briceño, J. (2007). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana
- Briceño, J. (2008). *América Latina en el mundo*. [Texto en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/./articulo8.pdf> [Consulta: 2017, febrero 05]
- Campra, R. (1987). *América Latina: la identidad y la máscara*. México: Siglo XXI editores.
- Carrasco, P. (1975). La transformación de la cultura indígena durante la

- colonia. [Texto en línea]. Disponible en: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/95Q172Q7LK16NRTI5MÁN7PL.pdf [Consulta: 2017, noviembre 10]
- Díaz, H. (2016). *El jardín de las identidades: la comunidad y el poder*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana
- Fuentes, C. (1998). *El espejo enterrado*. México D. F: Santillana Ediciones
- Mariátegui, J. (2007). *Literatura y Estética*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Palma, M. (1990). *Malinche, el Malinchismo o el lado femenino de la sociedad mestiza*. [Texto en línea]. Disponible en: <http://www.ub.edu/SIMS/pdf/GeneroClaseRaza/GeneroClaseRaza-04.pdf> [Consulta: 2017, julio 08]
- Paz, O. (1992). *El laberinto de la soledad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez, M. (1997). Carnaval/ Antropofagia/Parodia. En S. Saúl (Comp.), *Lectura crítica de la literatura americana. Actualidades fundacionales* (pp. 305-316). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Sosa, E. (2009) *La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. Revista Letras, 80, 349-372.

DE CONQUISTAS Y FABULACIONES: LECTURAS DEL PRIMER DIARIO DE VIAJES DE CRISTÓBAL COLÓN

OF CONQUERTS AND FABULATIONS: READINGS OF THE FIRST JOURNAL OF CRISTÓBAL COLÓN TRAVELS

Madriz Gutiérrez, Jesús*

Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” – U.N.E.F.M
Venezuela

Resumen

Este artículo ofrece dos lecturas del primer Diario de viajes de Cristóbal Colón que develan dos facetas de su autor: la de conquistador y la de fabulador. A través de ellas se pretende mostrar cómo los planes y estrategias fraguados durante este primer viaje fueron referencia ineludible para quienes más tarde contribuyeron en la empresa colonizadora. Por otro lado, este estudio asume el texto analizado como un reservorio de fascinantes historias inspiradas en América, que a la postre siguen enriqueciendo nuestro imaginario.

Palabras clave: Diario de viaje, conquistador, fabulador, América, imaginario.

Abstract

This article offers two readings of the first Travel Journal of Cristóbal Colón that reveal two facets of its author: the conqueror and the fabulator. Through them, it is intended to show how the plans and strategies forged during this first trip were an unavoidable reference for those who later contributed to the colonizing company. On the other hand, this study assumes the analyzed text as a reservoir of fascinating stories inspired by America, which ultimately enrich our imaginary.

Keywords: Travel diary, conqueror, fabulator, America, imaginary.

*Licenciado en Educación en Lengua, mención: Lengua, Literatura y Latín de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (Coro). Magister en Literatura Latinoamericana (Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Barquisimeto). Profesor Asistente e investigador del Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos “Lydda Franco Farías” (CELYL) de la UNEFM. Docente PEII adscrito al proyecto nacional “Hacia una teoría de lo venezolano” con el proyecto titulado: Repensar lo venezolano: Una mirada del Caracazo desde la obra Ciudad abandonada en el fondo de mi corazón de Laura Antillano. E-mail: jmadriz04@hotmail.com

Finalizado: Coro, Julio-2019 / **Revisado:** Septiembre-2019 / **Aceptado:** Octubre-2019

“Colón fue el primero en efectuar una proyección mítica arquetipal sobre el nuevo continente. No vaciló un momento. Sobreponía su visión interior a la realidad exterior, en verdad ignota, cruda, desconocida, no nombrada”

Juan Liscano

Los procesos de conquista y colonización desarrollados en América Latina y el Caribe desde la última década del siglo XV fueron relevantes en muchos sentidos, pues implicaron, además de las empresas ya conocidas, refundaciones, desplazamientos, saqueos, asimilaciones y mestizajes que fueron y siguen siendo determinantes en nuestra aun confusa base ontológica.

En medio de este convulso escenario la invasión europea resultó también de excusa para el desarrollo de toda una trayectoria cultural signada por paisajes exóticos, narraciones fantásticas y mitos que hasta hoy día justifican el singular papel desempeñado por América Latina y el Caribe dentro del concierto histórico universal. Así pues, considerando la transcendencia del proceso de Conquista, y basándonos fundamentalmente en su repercusión, propongo una primera lectura del Diario de viajes de Cristóbal Colón por ser de los textos históricos y literarios fundacionales que registra no sólo el choque cultural entre nativos americanos e invasores europeos, sino además los primeros intentos de Conquista y proyecciones utópicas fraguados en tierras americanas más tarde consumados a través de la Colonización.

Adicionalmente esta reflexión asumirá el texto analizado como un reservorio inagotable de narraciones mitológicas e historias fantásticas inspiradas en el “Nuevo Mundo”, por demás fascinantes; con lo cual destacaré dos facetas de Colón, la de conquistador y fabulador, en tanto fueron relevantes, por un lado, al forjar las bases estructuradoras de la matriz moderna de poder, y por otro, al enriquecer nuestro imaginario latino-caribeño.

Colón, el conquistador

Antes de rastrear la voz del conquistador en el Diario de viajes, conviene plantear brevemente la distinción entre Descubrimiento, Conquista y Colonización, tomando en cuenta que al hablar de aquel recordado 12 de octubre se alude a estos procesos como si enunciaran lo mismo pese a designar dinámicas distintas. Señala Dussel (1994) en su conocido texto “*El encubrimiento del otro...*” que los “descubrimientos son una experiencia cuasi-científica, estética y contemplativa – hemos dicho, -. Es una relación Persona-Naturaleza, poética, técnica, admirativa, aunque al mismo tiempo comercial (...)” (p. 33), pues obedece a una fase meramente descriptiva en donde, quien “descubre”, se afana en aprehender por medio de referencias conocidas o presuposiciones la “nueva” realidad enfrentada.

Esta aclaratoria merece atención en tanto suele hablarse de “Descubrimiento de América” para hacer referencia a un suceso de gran complejidad que en todo sentido trascendió la mera contemplación; pese a ello, según Dussel, esta fase “estética” sí tiene mérito por tratarse del primer juicio creado por el invasor cuando llega a tierras americanas, no en vano en este primer Diario de viajes abundan las descripciones grandilocuentes que pretenden “explicar” la impresionante *otredad* “descubierta”.

Por otro lado la conquista afirma un proceso de mayor practicidad en donde se urden los primeros planes de dominación pues “una vez reconocidos los territorios, geográficamente, se pasaba al control de los cuerpos, de las personas: era necesario pacificarlas – se decía en la época –”¹. Aun así pensamos que el control ejercido, sea cual fuere el mecanismo empleado, responde fundamentalmente a procesos de ejecución como saqueos, conversiones y no necesariamente a la formulación de planes, como sí sucede en el primer diario de viajes en donde observamos a un Colón estratega

¹Ibid., p. 39

que planifica todo cuanto se habrá de cumplir cuando su “descubrimiento” sea conocido por todos, y en especial por los reyes españoles.

Naturalmente la figura del conquistador resulta necesaria para los planes futuros ya que “la conquista es afirmación práctica del yo conquisto y negación del *otro* como otro”², y así sucede en este primer Diario pues durante esta fase se abonó el terreno para la formación de la subjetividad europea en detrimento de una otredad que luego de ser “descubierta” fue encubierta. La colonización por su parte se erige como un proyecto consumado resultante del efecto ocasionado por la penetración ideológica del colono en la cotidianidad del *otro*; es un poner en marcha los modos protocolares de representación anteriormente fraguados durante la etapa de Conquista.

Aclarados los puntos nos preguntamos entonces ¿cómo se configura la voz del conquistador en el primer Diario de viajes? Veamos en principio la causa que estimuló el interés de Colón por emprender aquel viaje y la forma en como esto influyó en los sucesos posteriores. Nos dice Fray Bartolomé de las Casas³ que desde muy temprana edad Cristóbal Columbo de Terra-Rubia⁴ se vio poderosamente atraído por el estudio de la cosmografía, la geografía, la aritmética, la gramática, la geometría..., y su interés por ampliar sus conocimientos sobre el mundo le llevó a leer filósofos como Platón, Aristóteles, Alejandrino Ptolomeo, Alberto Magno, Eneas Silvio..., pero sin dudas, su mayor influencia fue Marco Polo a quien tenía como referencia y gran amigo; tanto que sus famosos “Viajes” le inquietaron y llevaron a emprender su

2 Ibid., p. 41.

3 Nadie mejor para hablarnos de la vida y obra de Cristóbal Colón que Fray Bartolomé de las Casas, pues se sabe que este tuvo acceso a los documentos personales y oficiales del Almirante así como a información de primera mano. De hecho, la versión de este primer Diario de viajes la conocemos gracias a la reconstrucción realizada por este mismo cronista.

4 Según información proporcionada por Fray Bartolomé de las Casas, este era el nombre de pila de Colón antes de ser llamado como en la actualidad se le conoce.

propia aventura:

Y es aquí de saber que el Almirante D. Cristóbal Colón, a la carta mensaje y a la figura o carta de marear pintada, que le envió el dicho Paulo, físico, dio tanto crédito, que no dudó de hallar las tierras que le enviaba pintadas, por las premisas y principios tantos y tales, como arriba pareció, que él de antes tenía, y según la distancia o leguas que había hasta aquí navegado, concordaba casi al justo con el sitio y comarca en que el Paulo, físico, había puesto y asentado la riquísima y grande isla de Cipango, en el circuito de la cual también pintó y asentó innumerables islas y después la tierra firme. Y como viese tales islas primero y le dijese y nombrasen los indios otras más de ciento, ciertamente tuvo razón eficazísima el Almirante de creer que aquella isla de Cuba, que tanto los indios encarecían y señalaban por tan grande (y después que topó con esta Española, tuvo mayor y más urgente razón), que fuese cualquiera dellas la isla de Cipango, y por consiguiente, creyó hallar en ella grandísima suma de oro y plata y perlas y especierías (...) (De las Casas, 1992, p. 48)

Esta referencia resulta importante al momento de entender los acontecimientos suscitados tras la invasión europea en tierras americanas, pues Colón iba en busca de la laureada Cipango (Japón) nombrada por Marco Polo de manera recurrente en sus Diarios de viaje, y las evidencias encontradas por el genovés le aseguraron la ruta indicada para dar, finalmente, con aquella isla⁵. Partamos de un hecho, Colón antes de llegar a América traía consigo una idea de lo que iba a conseguir; ya traía prefabricado un juicio que para su fortuna pareció coincidir con lo “descubierto”⁶ y este va a ser el primer síntoma que va moldeando la voz y

5 Fray Bartolomé de las Casas señala que en el afán por ampliar sus ideas, Colón le escribe una carta a Marco Polo, quien a su vez le exhorta a creer que para llegar al extremo de Oriente, primero había que llegar a las tierras del Gran Can (China):

6 Según las indicaciones de Marco Polo la ruta recomendada llevaría a Colón hacia la isla Cipango en donde había abundancia de oro y otras especierías de gran valor

conducta de un verdadero estratega a quien las circunstancias le favorecieron enormemente, pues se conoce que los tripulantes de aquellas famosas embarcaciones apenas pisaron tierra firme fueron reconocidos como divinidades llegadas del cielo:

Domingo 14 de octubre.- <en amaneciendo mandé aderezar el batel de la nao y las barcas de la carabelas, y fue al luengo de la isla, en el camino del Nordeste, para ver la otra parte, del Leste que había, y también para ver las poblaciones, y vide luego dos o tres, y la gente que venían todos a la playa llamándonos y dando gracias a Dios. Los unos nos traían agua; otros otras cosas que comer; otros, cuando veían que yo no curaba de ir a tierra, se echaban a la mar nadando y venían, y entendíamos que nos preguntaban si éramos venidos del cielo. Y vino uno viejo en el batel dentro, y otros a voces grandes llamaban todos hombres y mujeres: Venid a ver los hombres que vinieron del cielo, traedles de comer y beber (...) (Colón, 2006, p. 12)

Este escenario fue propicio en muchos sentidos para la conformación de un estereotipo cultural de gran utilidad para la empresa colonizadora, toda vez que permitió expandir el poderío europeo ganando la voluntad del otro “descubierto”. Así pues calificándolo de inofensivo, desinteresado e ignorante, Colón crea el mito de “El Buen Salvaje” basando sus argumentos en los encuentros sostenidos con los indígenas mientras recorre las tierras que va conquistando⁷. Concedemos razón a lo dicho por Uslar Pietri (1998) cuando afirma que “El Buen salvaje” es el concepto más importante surgido del hallazgo del Nuevo Mundo⁸, ya que en efecto a través de

7 La escena descrita a continuación será reiterativa en el primer Diario de viajes y en ella se describe la apreciación que tiene Colón sobre los indígenas: “(...) en fin, todo tomaban y daban de aquello que tenían de buena voluntad. Mas me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también las mujeres (...)/ ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les decía, y creo que ligeramente se harían cristianos; que me pareció que ninguna secta tenía (...)” (ob. cit., p. 11)

8 Esta referencia se encuentra en un ensayo

esta imagen encubridora Colón justifica el verdadero propósito de su viaje:

Y digo que Vuestras Altezas no deben consentir que aquí trate o faga pie ningún extranjero, salvo católicos cristianos, pues esto fue el fin y el comienzo del propósito, que fuese por acrecentamiento y gloria de la religión cristiana, ni venir a estas partes ninguno que no sea buen cristiano (...) (ob. cit., p. 36)

Ahora bien, la frase “Buen salvaje” como bien lo demuestra Colón en sus descripciones no resulta para nada inocente, pues al contrario designa diversas connotaciones dignas de atención. En principio el calificativo “buen”, en este contexto, hace referencia a un apelativo encubridor de ciertos modos de ser y habitar el mundo que no toleran algún tipo de ambición o interés desmedidos, pues como advierte Briceño Guerrero (2007) en su célebre Discurso salvaje: “las culturas precolombinas de América (...)/ no buscaban dominar a la naturaleza sino lograr un equilibrio con ella y lo lograron de manera variada según las condiciones ecológicas, de manera creadora según las diferencias de su sensibilidad y los matices de su sentido estético” (p. 293)

Por otro lado la noción “salvaje”⁹ viene sujeta a los esquemas prediseñados con los cuales Colón y su tripulación viajan a América, por lo que tal señalamiento obedece a una posición de poder aferrada a la idea de “primitivismo” como sinónimo de inferioridad, a su vez conectado con el concepto de racismo que encuentra en el contraste físico y el color de piel indicadores de “civilización” y barbarie”:

titulado “El mito americano” que se encuentra en una compilación hecha por Biblioteca Ayacucho titulada “Nuevo Mundo, Mundo Nuevo” aunque originalmente pertenece al libro de ensayos titulado “La otra América” (1974)

9 La noción *salvaje* se construye desde una posición ideológica y de poder, e inclusive, desde una distinción que tiene asidero en la tradicional antropología cultural, toda vez que esta disciplina estudia conceptos como *el salvaje*, *el bárbaro* y *el civilizado*, respectivamente, para dar cuenta de las jerarquías sociales; relegando, como es obvio, el salvajismo a una condición inferior.

(...) este rey y todos los otros andaban desnudos como sus madres los parieron, y así las mujeres, sin algún empacho, y son los más hermosos hombres y mujeres que hasta allí hobieron hallado: harto blancos, que si vestidos anduviesen y guardasen del sol y del aire, serían cuasi tan blancos como en España, porque esta tierra es harto fría y la mejor que lengua puede decir (ob. cit., p. 46)

Esto confirma que con Colón se introduce, quizá por primera vez en América, la idea de “progreso” asociada con el estereotipo de hombre blanco (español) poseedor de un nivel mental y cultural superiores al resto de los pueblos, y en consecuencia, digno estandarte del “proyecto civilizatorio”.

Junto al afán de conquistar por medio de la evangelización, Colón va desarrollando otra estrategia enfocada en apropiarse de los territorios recorridos como parte de la misión colonizadora; de hecho, desde los primeros días en tierras americanas va adentrándose en las ciento de islas encontradas a su paso y va asignándoles nombres provenientes de la toponimia española y del catolicismo como “San Salvador”, “Santa María de la Concepción”, “La Española”, “Fernandina”, así lo rescata Blanco Fombona (1981) cuando señala que los conquistadores dejaron constancia de su fe religiosa y de su patriotismo local en las ciudades fundadas; de igual modo se evidencia una suerte de homenaje a los monarcas españoles cuando se bautizaron los pueblos en sus nombres: “La Isabela”, “San Fernando”, “San Felipe”, “San Carlos”.

Estos hechos nos recuerdan que América además de ser reconocida como un gran paraíso terrenal, también fue escenario en donde se produjo la configuración de un *hábitus* medieval, pese a la curiosidad renacentista de entonces, con el cual viajan los invasores europeos; así lo confirma Colón cuando el 12 de diciembre describe el momento en el que clava una cruz al llegar a una isla como símbolo impuesto de la cristiandad:

Miércoles 12 de diciembre. – No partió a queste día, por la misma causa del viento contrario dicha. Puso una gran cruz a la entrada del puerto de la parte del Oeste, en un alto muy vistoso, “en señal (dice él) que Vuestras Altezas tienen la tierra por suya, y principalmente por señal de Jesucristo Nuestro Señor y honra de la Cristiandad” (ob. cit., p. 43)

Junto a esta evidencia se van desarrollando otros hechos surgidos, aparentemente, de manera espontánea como bien señala Liscano (1995) al decirnos que muchas de las circunstancias suscitadas durante “El Descubrimiento” responden a un hecho fortuito ocasionado por un conjunto de mitos, acontecimientos y realidades sociales y políticas como *subyacencias arquetipales* y culturales de la Antigüedad y el Medioevo.

Decíamos pues que junto a los hechos verídicos se fueron suscitando durante la conquista otros eventos espontáneos con los cuales quizá Colón no pensó toparse, como la supuesta existencia de la Isla habitada por los Caribe, o aquella en donde sólo convivían mujeres llamada Matinino que despertaron enormemente la inquietud de los invasores junto aquella isla dorada poseedora, según se decía, de incalculables riquezas. Naturalmente el interés por encontrar aquella isla dorada trascendió la simple curiosidad, pues detrás del aparente asombro existía la ambición de hacerse con el oro y las piedras preciosas:

(...) esta isla es grandísima y tengo determinado de la rodear, porque, según puedo entender, en ella o cerca de ella hay mina de oro. Esta isla está desviada de la de Santa María ocho leguas cuasi Leste Oeste; y este cabo adonde yo vine y toda esta costa se corre Norueste y Surueste, y vide bien veinte leguas de ella (...) agora escribiendo esto, di la vela con el viento Sur para pujar a rodear toda la isla, y trabajar hasta que halle Samaot, que es la isla o ciudad adonde es el oro, que así lo dicen todos estos que aquí vienen en la nao, y nos lo decían los de la isla de San Salvador y de Santa María (ob. cit., p. 16)

Recordemos el inicio de este artículo cuando mencionábamos el proyecto planteado por Colón una vez llegara “a tierras asiáticas” en donde encontraría la famosa y dorada Isla de Cipango que al decir de Marco Polo era el sitio de mayor esplendor y riquezas. Esta búsqueda, como se verá, se fue desarrollando de manera accidentada pues Colón va apoyando sus pesquisas en los indígenas tomados por cautivos desde su llegada, y a quienes sólo entendía por medio de señas:

Miércoles 24 de octubre. - “Esta noche a media noche levanté las anclas de la isla Isabela del cabo del Isleo, que es de la parte del Norte, adonde yo estaba posando para ir a la isla de Cuba, adonde oí de esta gente que era muy grande y de gran trato y había en ella oro y especierías y naos grandes y mercaderes, y me amostró que al Ouesudueste iría a ella; y yo así lo tengo, porque creo que sí es así, como por señas que me hicieron todos los indios de estas islas y aquellos que llevo yo en los navíos, porque por lengua no lo entiendo, es la isla de Cipango, de que se cuentan cosas maravillosas, y en las esferas que yo vi y en las pinturas de mapamundos es ella en esta comarca” (ob. cit., p. 19)

Estas fallas de comunicación impidieron a los buscadores conseguir la tan codiciada ciudad dorada, pero no impidió que durante el recorrido se produjeran los primeros saqueos de oro y piedras preciosas como derivados de las conquistas de territorios en tanto estaba la regla “territorio sometido, cultura expoliada. Las expediciones no distraían el propósito de la riqueza, y el arte de metales preciosos fue examinado no por su valor como creación sino por sus materiales” (Báez, 2008, p. 83). Este primer viaje de Colón estuvo marcado por la errancia derivada de la disparidad de idiomas entre nativos y europeos; no obstante, pensamos que las confusiones, enredos y suposiciones generados sobre la base de esta peculiar comunicación, contribuyeron enormemente en la conformación de historias que ampliaron nuestro imaginario.

Colón, el fabulador

El primer diario de viajes de Colón representa un hito histórico por tratarse de un texto/documento que registra muchos aspectos sobre la conquista española determinantes en el devenir de los pueblos originarios de América y el Caribe; inclusive, fue una especie de texto modelo o referencial para muchos cronistas, historiadores, catequistas y literatos quienes se vieron tentados en comprobar la veracidad de todo cuanto se contaba sobre aquel paraíso terrenal, especialmente porque mucho de lo descrito por Colón ha sido visto con cierta incredulidad producto del carácter hiperbólico, y muchas veces contradictorio percibido en sus diarios; por ello Wahlström (2009) afirma lo siguiente: “Es imposible decir con precisión cuando Colón exagera o miente para poder presentar más gloriosamente a los reyes católicos el éxito de sus viajes, y cuando escribe sinceramente y cree realmente lo que cuenta” (p. 15), con lo cual, se problematiza aún más el estatus del Diario de viajes en tanto su escritura cumple con la ardua tarea de condensar a la vez proyectos de conquista, prefiguraciones, proyecciones culturales y fabulaciones.

Este último aspecto es sumamente relevante debido a lo mucho que se ha discutido sobre el componente literario de las Crónicas de Indias, pues aun cuando en la contemporaneidad hablar de discurso cronístico es aludir a un género literario, no siempre fue así pues otros eran los componentes (histórico y periodístico) que prevalecían en su constitución. Pese a esto, la crítica especializada se ha empeñado en desmontar esta postura y ya nos lo dice Amaya Llebot (1991):

En general podría decirse que las crónicas tienen una considerable cantidad de elementos no históricos: descripciones topográficas, de la flora y la fauna, de las aves, de regiones geográficas. Pero también, elementos literarios: narraciones, descripciones, unos metafóricos e incluso novelescos (...) (p. 47)

De hecho, no podemos eludir el componente subjetivo inherente a un texto tan singular como el Diario, cuyas fronteras discursivas son tan imperceptibles que bien pueden confundirse o emparentarse con la enunciación autobiográfica. Sin embargo, no es un objetivo de este artículo ahondar en ese aspecto; en todo caso lo tomamos como una referencia a considerar en nuestro propósito por develar al fabulador que sabemos existe en el texto analizado.

Advertimos dos maneras de rastrear la voz del fabulador en el Diario de viajes; la primera de ellas es a través del discurso es sí mismo, desde su inmanencia, al estar provisto de juegos de lenguaje, abundantes descripciones, audaces metáforas e infinidad de tropos; y la otra manera es la relacionada con la anécdota, de la cual se desprenden las narraciones fantásticas y mitológicas. Sobre esta última nos ocuparemos en las siguientes páginas atendiendo fundamentalmente a la noción de “fabulador” desde su sentido más literal, es decir, veremos a Colón como un creador de historias falsas o inventadas encubridoras de la verdad.

Una de las historias más reiterativas del Diario de viajes y de mayor fuerza en tanto avanza la narración es la supuesta existencia de un rey dorado conocido con el nombre de Guatavita que cubre su cuerpo con oro mientras cumple con un ritual heredado de sus antepasados. Esta anécdota a su vez se entroniza con aquella famosa ciudad dorada procurada incesantemente por Colón, de la cual ya tiene referencias por Marco Polo. No obstante esta búsqueda se torna cuesta arriba pues como hemos visto, el Almirante no comprende del todo las palabras de los nativos que le sirven de guía:

No es la población salvo allá más adentro, adonde dicen otros hombres que yo traigo que está el rey que trae mucho oro; y yo de mañana quiero ir tanto adelante que halle la población y vea o haya lengua con este rey que, según éstos dan las señas, él señorea todas estas islas comarcas y va vestido y trae sobre sí

mucho oro; aunque yo no doy mucha fe a sus decires, así por no los entender yo bien (...) (ob. cit., p. 17)

La confusión generada en torno a la existencia de aquella enigmática ciudad acelera la avidez con la cual, Colón y sus tripulantes, insisten en su búsqueda, de modo que “el escenario siempre rotativo y por supuesto muy incierto, lo aumentan la tenacidad y empeño de los buscadores, lo cual permitió la realización de extensas rutas por caminos penosos que se cubrían de agua algunas veces (...)” (Becco, 2003, p. 8)

Este enredo viene a ser alimentado por los distintos nombres que va asumiendo el Dorado, ya sea por añadidura o imposición, durante la larga travesía. Así pues Colón escucha hablar de un río ubicado detrás del Cabo de Palmas que desemboca en la isla de Cuba – llamada así por los naturales -, de otro lugar conocido como Bohío y de la isla Samoat en cuyos sitios, según testimonios de sus habitantes, se encontraba la misma ciudad procurada por “los venidos del cielo”. Todo ello contribuyó en la neurosis que más tarde estimuló en los tripulantes la sensación de fracaso que bien supieron emplear los nativos para sugestionar a sus invasores y principalmente para ahuyentarlos.

Aquellos mal llamados “Buenos salvajes” aprovecharon “la ignorancia y codicia” de los invasores para acrecentar en ellos “la fiebre amarilla” que hace “delirar a los conquistadores con riquezas fantásticas. [Pues]¹⁰ buscan, en medio de las selvas, ciudades que no existen, ciudades quiméricas, con paredes y cúpulas de oro (...)” (ob. cit., p. 120). De manera que a través de “El Dorado” se consolida una taxonomía de mito, fundamentalmente americano según el decir de Liscano, inaprehensible por cuanto su condición sin igual le exime de algún tipo de precedente.

De el Dorado como mito fundacional se deslindan otras fuentes mitológicas que

¹⁰ Subrayado nuestro

aun cuando parecieran tener sus cimientos en América, más bien responden a formas arquetípicas provenientes de la antigüedad clásica y medieval como por ejemplo, la famosa isla habitada por mujeres de la cual Colón tiene noticias en su retorno a España:

De la isla de Matinino dijo aquel indio que era toda poblada de mujeres sin hombres, y que en ella hay mucho tuob, que es oro o alambre, y que es más al Leste de Carib. También dijo de la isla de Goanin, adonde hay mucho tuob. De estas islas dice el Almirante que por muchas personas hace días había noticia (...) (ob. cit., p. 68)

Esta famosa historia, conocida por muchos, coincide con el mito de “Las Amazonas” cimentado en la mitología clásica aunque sus orígenes siguen siendo dudosos. En la cultura griega “Las Amazonas” aparecen como las rivales de los griegos, de hecho existe toda una literatura que registra estos épicos enfrentamientos de gran relevancia histórica y cultural. Según la voz griega “Amazonas” significa “sin pecho”, de ahí que el imaginario popular haya difundido la versión en la cual estas guerreras se cortaban o quemaban el pecho derecho para usar el arco con mayor facilidad. Señalan además algunas versiones del mito que ningún hombre podía habitar las tierras de “Las Amazonas”, y cada cierto tiempo estas visitaban a los “Gargarios”, su tribu vecina, para reproducirse y así evitar su extinción. Si de aquel encuentro sexual resultaba el nacimiento de un niño varón, este era sacrificado, enviado de vuelta con sus padres o abandonado a su suerte.

A quienes quedaban con ellas les amputaban un ojo para que fueran sus sirvientes. Si eran niñas eran conservadas por sus madres para ser adiestradas en el arte de la guerra. Pues bien, todo este anecdótico coincide en varios aspectos con la historia “contada” por los indígenas cuando Colón retornaba a España. Se supo sobre esta isla datos muy escuetos que fueron completados por las suposiciones del Almirante:

Dijéronle los indios que por aquella vía hallaría la isla de Matinino, que diz que era poblada de mujeres sin hombres, lo cual el almirante mucho quisiera por llevar diz que a los Reyes cinco o seis de ellas; pero dudaba que los indios supiesen bien la derrota, y él no se podía detener, por el peligro del agua que cogían las carabelas; más, diz que era cierto que las había, y que cierto tiempo del año venían los hombres a ellas de la dicha isla de Carib, que diz que estaba de ellas diez o doce leguas, y si parían niño enviánbalo a la isla de los hombres, y si niña dejánbala consigo (ob. cit., p. 71)

Basados en esto vemos como Colón ficcionaliza por partida doble cuando, sobre la base de una supuesta realidad, construye otra historia, y es aquí en donde recobra importancia el patrón arquetípico que trae consigo el almirante, pues al entrar en contacto con las historias americanas, surgen nuevas versiones tal y como se percibe a través de la readaptación de “Las Amazonas”, en tanto conforma el tipo de mitos que representan una proyección del conquistador, por lo que Liscano señala: “No se puede conocer la génesis de los mitos americanos sin aceptar que ellos reflejan el alma medieval y constituyen proyecciones de arquetipos transformados en imágenes, leyendas y representaciones tan variadas como unidad en el foco matriz de proyección” (p. 13)

Junto al cúmulo de historias entrelazadas durante la Conquista de América, resalta la de los caníbales por muchas razones. La primera de ellas tiene que ver con la forma por medio de la cual éramos apreciados por los extranjeros. Recordemos que ante las miradas ajenas, nuestros pueblos originarios eran considerados bárbaros, salvajes y primitivos debido a la condición de “atraso” en la que según ellos nos encontrábamos; por ello fuimos escogidos como experimento en donde se llevó a cabo “el proyecto civilizatorio”.

Con la llegada de Colón estas especulaciones resultaron “ser ciertas” porque encontraron además de un impresionante paraíso natural, a unos seres cuyas condiciones

de vida eran diametralmente opuestas a las del “hombre progreso”. Sujetos desnudos, cobardes, indefensos, desinteresados, cobardes, entre otros calificativos acentuaron nuestra exuberancia; aun cuando el nivel de asombro alcanza su tope máximo cuando Colón y sus tripulantes reciben noticias de una supuesta tribu habitaba por caníbales: “(...) entendió también que lejos de allí había hombres de un ojo y otros con hocico de perros que comían los hombres y que en tomando uno lo degollaban y le bebían su sangre y le cortaban su natura” (ob. cit., p. 24).

Aun así podemos señalar en favor de los invasores que estas historias de caníbales no les eran del todo desconocidas pues sus orígenes se remontan hace muchos siglos precisamente en la antigua Europa en donde se practicaba el canibalismo como una tradición ancestral. De manera que junto a la imagen estereotipada de El Buen salvaje coexistía otra inspirada en estos seres antropófagos a quienes Colón tenía como los únicos de aquellas tierras con verdadero ingenio, por lo que apunta en su Diario:

(...) y sobre este cabo encavala otra tierra a cabo que va también al Leste, a quien aquellos indios que llevaba llamaban Bohío, la cual decían que era muy grande y que había en ella gente que tenía un ojo en la frente, y otros que se llamaban caníbales, a quien mostraban tener gran miedo. Y desde que vieron que lleva este camino, diz que no podían hablar porque los comían y que son gente muy armada. El Almirante dice que bien cree que había algo de ello, mas que, pues eran armados, sería gente de razón, y creía que habían capturado algunos y que porque no volvían dirían que los comían (...) (ob. cit., p. 32)

Junto a las narraciones ya reseñadas convertidas más tarde en mitos americanos, se desarrollaron otras historias que acá las hemos de considerar menores asumiendo el poco protagonismo concedido por Colón en sus Diarios de viaje, sin desmeritar claro está su aporte al compendio cultural Latino-Caribeño. Podemos nombrar entonces a los hombres con

hocico de perro, los de un solo ojo en la frente, las sirenas con cara de hombres, los perros que nunca ladraron, entre otras que acentuaron posiblemente el delirio en los buscadores de la quimérica isla de Cipango.

A modo de conclusión...

Este artículo ofreció algunas lecturas, de las tantas, del primer Diario de viajes de Cristóbal Colón. Tal revisión me llevó a develar dos facetas de su autor: la de conquistador y la de fabulador. La primera de ellas es la más evidente por cuanto el devenir historiográfico ha señalado al almirante genovés como uno de los primeros contribuyentes en la Conquista y Colonización de América. Mi empeño entonces al visitar este planteamiento se basó fundamentalmente en mostrar cómo varios de los planes y estrategias fraguados en este primer viaje fueron referencia para muchos de los interesados en la empresa colonizadora.

No podemos entonces desestimar que fue durante este viaje cuando se evidenciaron las primeras conquistas de territorios; ni tampoco las primeras muestras de racismo, más adelante consolidadas a través de la conformación de las sociedades de castas, y mucho menos se puede eludir la imagen mítica de El Buen Salvaje como estereotipo cultural favorecedor, entre otros asuntos, del proyecto evangelizador que comenzó a ejecutarse durante el segundo viaje del Almirante.

Por otro lado al analizar la figura reiterativa del fabulador en el primer Diario de viajes he querido destacar el componente literario percibido no sólo en las hiperbólicas descripciones realizadas por Colón luego de maravillarse por el paisaje, la flora y la fauna que va encontrado a su paso, sino también las historias, muchas de estas fantásticas, que se van narrando – o inventando – conforme se va desarrollando el recorrido por tierras americanas. La relevancia de estas historias radica en la transcendencia que han alcanzado a través del tiempo, por ser, muchas de

ellas, importantes referentes mitológicos enriquecedores nuestro imaginario latino-caribeño.

Referencias bibliográficas:

- Báez, F (2008). *El saqueo cultural de América Latina. De la conquista a la globalización*. Venezuela, Melvin, C.A.
- Becco, H (2003). *Crónicas de El Dorado*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Blanco, R (1981). *Ensayos históricos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- Briceño, J (2007). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Colón, C (2006). *Los cuatro viajes del almirante y su testamento*. Disponible en <https://www.planetadelibros.com/libro-los-cuatro-viajes-del-almirante-y-su-testamento/1925> [Consulta: 2018 marzo 18]
- De las Casas, B (1992). *Vida de Cristóbal Colón*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Dussel, E (1994). *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Colección Academia
- Liscano, J (1995). *Espiritualidad y literatura y otros ensayos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana
- Llebot, A (1991). *Literatura hispanoamericana y venezolana*. Caracas: Ediciones Dolvia, C.A.
- Uslar, A (1998). *Nuevo mundo, mundo nuevo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Wahlström, V (2009). *Lo fantástico y lo literario en las Crónicas de Indias. Estudio sobre la mezcla entre realidad y fantasía, y sobre rasgos literarios en las obras de los primeros cronistas del Nuevo Mundo*. Disponible en <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/1485594/file/1497036.pdf> [Consulta: 2018 marzo 18]

EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA CULTURA EDUCATIVA MODERNA

THE EXERCISE OF TEACHING IN THE MODERN EDUCATIONAL CULTURE

López Rodríguez, Luis Gonzalo*
Armas, Víctor Hugo**
Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

Resumen

El presente estudio es una disertación sobre el rol del docente y la escuela ante las actuales realidades educativas; con apoyo de algunos pensadores como Freire (1992, 2004 y 2008) entre otros, en este producto reflexivo se diserta de manera hermenéutica sobre la visión que la familia de los estudiantes asume sobre el Docente y la escuela como espacio de inserción estudiantil. Esto conlleva a proponer reflexiones sobre la misión y visión del ejercicio de la profesión docente y de las interrelaciones culturales que implican asumir una Pedagogía de la cultura, para mantener la relación familia-escuela sin que ninguno de los entes pierda su rol y función social.

Palabras clave: Pedagogía de la cultura, relación familia-escuela, Docente.

Abstract

This essay is a dissertation on the role of the teacher and the school in the face of current educational realities; With the support of some thinkers such as Freire (1992, 2004 and 2008), among others, in this reflective product, hermeneutic discourse is presented on the vision that the student's family assumes about the Teacher and the school as a space for student insertion. This entails to propose reflections on the mission and vision of the exercise of the teaching profession and the cultural interrelationships that mean assuming a Pedagogy of culture, to maintain the family-school relationship without any of the entities losing their social role and function.

Keywords: Pedagogy of culture, family-school relationship, Teacher.

*Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de enseñanza media en la especialización de Educación Física, Magister en Administración y Planificación de las Instituciones de Educación Superior, Aspirante a Doctor de la Universidad Católica Andrés Bello. E-mail: luis.lopez@utc.edu.ec

**Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor De Enseñanza Secundaria en la Especialización de Biología Y Química, Máster en Ciencias de la Educación Mención Planeamiento De Instituciones De Educación Superior, Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Católica Andrés Bello). E-mail: victor.armas@utc.edu.ec

Finalizado: Ecuador, Agosto-2019 / **Revisado:** Septiembre-2019 / **Aceptado:** Septiembre-2019

Ideas preliminares

Muchas son las referencias sobre los roles y funciones de la Docencia y de la misión y visión del profesional docente; sin embargo, escasamente se habla de la influencia de la cultura moderna y de las visiones de mundo del hombre social en el marco de la educación. La cultura -entendida como los valores, los principios de vida social y las representaciones mentales- no sólo impregna la concepción de los fines y funciones del espacio escolar, sino que también ha venido a regular la misión y visión del Docente; los cambios culturales de las sociedades modernas han ido perfilándose hacia la redefinición del ambiente escolar bajo criterios que inimaginablemente puede concebir ningún currículo de formación magisterial.

La manera como la sociedad moderna percibe al mundo y a la sociedad progresivamente ha ido socavando aquello que una vez fue un espacio aparentemente aislado del mundo y sumido en la simbiosis enseñar-aprender; este espacio reservado a la “formación”, paulatinamente ha ido dejando entrever la manera cómo el aparato social ejerce su hegemonía; los padres y representantes y la familia como elementos sociales han entrado en el seno de la escuela; la llamada sociedad de padres y representantes ha incluso asumido en la actualidad el rol de evaluador y supervisor de la escuela y del ejercicio de la profesión docente.

Ya esta apreciación ha sido antes discutida de manera amplia por uno de los más grandes pensadores de la educación: Paulo Freire; para este filósofo de la educación el maestro y la escuela entran dentro de una dinámica dialógica que revela la influencia de la política, la economía y la sociedad en pleno en el seno de la vida escolar. Esta dinámica indiscutiblemente afecta al profesional de la Docencia quien ha de sufrir los embates de los cambios socioculturales que afectan al sistema educativo de una nación.

No se puede negar que tanto el Docente como la escuela deben enfrentar los cambios del sistema social y adaptarse a los nuevos retos sociales que impactan el desarrollo del currículum; sin embargo, es menester analizar algunos elementos de la construcción de la imagen del Docente moderno quien se ha ido *desbibujando* progresivamente como consecuencia de las fuerzas externas que le exigen una readaptación y un reacomodo de su visión y misión para “complacer” los estándares solicitados por la sociedad y sus patrones ideológicos; ante esta realidad fluctuante y cambiante, en especial con los cambios de las políticas de Estado de los gobiernos, el ejercicio de la Docencia se vuelve cada vez más inestable, agotador y desgastante para el Docente.

Inevitablemente, con los cambios de las políticas de Estado, emergen también los cambios de las políticas educativas; en estos cambios tan frecuentes, no se ha adaptado aún el profesional de la Docencia a un modelo previo cuando poco tiempo después de un rediseño de tales políticas se le imponen nuevamente, bajo la forma de sugerencia, nuevos patrones a seguir que muchas veces contradicen el modelo anterior o lo eliminan por completo; a esta dinámica se suma, que la escuela debe atender las exigencias de la propia comunidad escolar.

De modo que, podría decirse, que el ejercicio de la Docencia es un proyecto profesional siempre inacabado y fluctuante; no pasa lo mismo con la Medicina, por ejemplo; el médico asume los avances científicos que se desprenden de investigaciones que suelen fortalecer y actualizar al profesional médico quien mantiene sus modelos y métodos de trabajo y a quien le fortalece el conocimiento y adquisición de las actualizaciones de su área.

En el caso de la Educación, los modelos suelen abolir al anterior o como mínimo confrontarlo en sus principios y ponerlos en entre dicho; la imagen del Docente suele rediseñarse con cada cambio del sistema educativo y la adaptación de nuevas

ideologías, modelos o métodos implica el reacomodo profesional del Docente, muchas veces con la negación total de los principios filosóficos y las orientaciones para el ejercicio de la profesión con los cuales se educó. Es, por ello, menester discurrir sobre algunos aspectos a los que se enfrenta el Docente en el ejercicio profesional moderno, con miras a analizar el papel que juega la Docencia en la actualidad y las repercusiones de la influencia de los patrones culturales en la “definición” del rol del Docente y de los procesos de formación de los individuos en la sociedad actual.

Hogar de cuidado vs espacio de enseñanza y aprendizaje

Una de las grandes diatribas en las que se encuentra el Docente en la actualidad es la manera como se le aprecia en su relación o trato con el estudiante; en la actualidad se ha confundido la función de “enseñar” con la de “cuidar”; si bien es cierto que el Docente puede y debe proteger y cuidar a los niños que tiene a su cargo a diario, también es cierto que su rol no es el de “un niñoero o una niñera”. Las escuelas, especialmente las instituciones educativas privadas o particulares, en la actualidad se han convertido en grandes jardines de infancia en todos los niveles, en reservorios para el cuidado de los niños y jóvenes, no sólo durante el horario reservado para la escolaridad sino incluso antes de las horas de ingreso o después de las horas de salida de las instituciones educativas; por ello, es común, e incluso para de la dinámica institucional, ver deambular a algunos pequeños en las instituciones educativas fuera de los horarios que les corresponde asistir a clases.

De esta realidad se desprende un tema que es motivo de actual preocupación de Docentes y Maestros; el abandono de los estudiantes en las instituciones educativas. No se trata exclusivamente de que los pequeños o los jóvenes permanecen en los horarios que no les corresponde estar en las instituciones de educación, sino que ante el llamado que las instituciones realizan para entregar a los

estudiantes a sus representantes legales se descubre el gran cáncer de la cultura y la sociedad modernas: la figura de los padres ausentes. Ante los llamados para atender problemas de rendimiento académico o de comportamiento de sus representados, el ausentismo paternal o maternal es el común denominador en las instituciones educativas.

En dichas instituciones los padres colocan a sus hijos no sólo para que la escuela los forme sino para que los crie o los cuide, asumiendo así la escuela el rol que como padres ellos deben ejercer. De manera que, la imagen del Docente como cualquier otro profesional en el ejercicio de la Docencia se ha ido convirtiendo han ido enfrentando una dialéctica que coloca al docente en situación de miembro de la familia a quien se le delega la función de cuidar a los pequeños; esta imagen del Docente es lo que Freire llamó “maestra-tía” (Freire, 2010).

El autor discurre con gran maestría sobre las diferencias de un rol y el otro y el impacto negativo que el rol “tía” puede ejercer en la construcción de la imagen del Docente que se revisará más adelante. Sin embargo, otros autores han abanderado este rol como un verdadero modelo a seguir en el ejercicio de la profesión docente.

Van Manen (2010, p. 20), por ejemplo, anunció esta relación bajo el término “*loco parentis*”. Este autor asume posiciones que alarman y pueden ser objeto de fuerte discusión al disertar a lo largo de su obra sobre la necesidad que debe asumir el Docente de mantener estrecha conexión con los padres y representantes en los procesos de “formación” del niño, asumiéndose como un familiar del alumno y entendiendo la escuela como una extensión de la casa y al Docente una extensión de los miembros de la familia. Aunque es incuestionable que el docente debe de alguna manera lograr la vinculación casa-escuela y grupo familiar-salón de clase o entorno escolar, asumirse como un miembro de la familia y entender a la escuela como la casa es justamente lo que ha traído como

consecuencia la deformación de la imagen del Docente y de las instituciones educativas.

Van Manen (ob. cit.) considera:

(...) vivimos en una época en que muchos niños y jóvenes experimentan en sus vidas muy poco apoyo e influencia paternal. Padres que trabajan, que pasan mucho tiempo fuera, familias en diferentes procesos de desintegración y ruptura, familias monoparentales sin los recursos o el cuidado de los niños adecuado, la violencia, familiar y el abandono, vecindarios pobres y conflictivos, el abuso de las drogas o del alcohol; éstos son los contextos en que viven muchos de los niños que nos encontramos en las escuelas. (...) Los educadores profesionales, si es posible, deben intentar ayudar a los padres a cumplir su responsabilidad pedagógica fundamental. (...) las escuelas y las demás instituciones para niños asumen cada vez más responsabilidades que antes se trataban dentro de la familia (...) (2010, p.p. 20-21).

Aunque es innegable que la escuela debe brindar un espacio de protección al infante y al adolescente y convertirse en un lugar de “acompañamiento y seguimiento” para esos casos desesperados como los que indica Van Manen, es menester indicar que la escuela y las instituciones educativas en general no pueden, ni deben, asumir el rol de resguardo de los estudiantes puesto que se pone en entredicho su rol de lugar de formación para convertirse en espacio de refugio para los niños con problemas de calle o problemas familiares. No puede delegarse a la escuela el trabajo social que deben asumir las instituciones del Estado, las instituciones religiosas o las organizaciones sin fines de lucro.

La escuela no puede convertirse en una segunda casa donde se expían los conflictos personales y familiares y los docentes no pueden asumir el rol de protectores de los niños. Este juego macabro coloca en una posición muy vulnerable a los docentes y a las instituciones educativas puesto que lejos de colaborar con la toma de conciencia

de los ciudadanos irresponsables ante su rol paternal se les estaría beneficiando y contribuyendo aún más al abandono de los infantes y adolescentes. ¿Para qué debería un padre irresponsable ocuparse de sus hijos si la escuela está para asumir ese rol paternal?

Así Van Manen (ob. cit) continúa insistiendo:

En realidad, la escuela, como institución político-cultural, tienen que aceptar sus responsabilidades *in loco parentis*. La responsabilidad del adulto reside en proveer a los niños de una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez autorresponsable. La institución escolar también ha definido legalmente sus responsabilidades *in loco parentis*. Tradicionalmente, se consideraba que los límites de la escuela definían un espacio de transitoriedad entre la segura intimidad de la familia y la más peligrosa crudeza de la vida en el mundo exterior. Pero en la sociedad moderna no podemos asumir que el niño disfrute de una seguridad familiar; y si la disfruta, no podemos asumir que esta “intimidad” familiar no haya perdido de vista el tipo de amor hacia los niños correcto. Y, por lo tanto, esta responsabilidad *in loco parentis* de la escuela no sólo consiste en preparar al niño para el mundo exterior, sino que también consiste en protegerlo de ellos posibles riesgos de abusos y deficiencias en la esfera íntima de la familia (p. 21).

Esta categorización riesgosa de Van Manen lleva a la escuela a asumir un rol que no le es por naturaleza intrínseco; ya la escuela tiene su propio rol esencial que es la de formar académica y profesionalmente para la vida, teniendo en cuenta los valores humanos, filosóficos y sociales esenciales. Encima de todo eso, el que deba la escuela asumir el rol de “casa-hogar” y el docente el rol de “padre o madre” es desfigurar los fines y funciones de la escolaridad; tanto el distorsionar la imagen de la escuela y del Docente como el sobresaturar el sistema con las funciones de la familia ponen en riesgo los procesos curriculares de formación académica escolar y los de formación profesional de la Docencia.

¿De asumir la escuela esta función que le impone Van Manen cuál sería el rol del padre entonces? Alguien podría indicar que el rol del padre o madre y de la familia en general se reduciría a la manutención de los niños y jóvenes; pero, incluso este aspecto está en entredicho puesto que muchas instituciones de educación ofrecen alimentación a los niños y adolescentes matriculados. Dado que en la mayoría de las sociedades los estudiantes permanecen hasta 8 horas en la escuela, llegando a sus casas escasamente a dormir, el hogar familiar terminaría esencialmente reducido a la condición de “dormitorio”.

Consecuentemente, se corre el grave riesgo de convertir a la escuela en orfanato o en hogar de cuidado. Esto repercute gravemente incluso en la relación de responsabilidad de los Docentes sobre los niños y jóvenes puesto que legalmente el Docente no es el representante del niño y no puede asumir sobre él o ellos decisiones de ningún tipo y menos responsabilidades de orden natural. Y ante una potencial situación de accidente o enfermedad del niño, ¿Qué podría suceder? Justamente puede ocurrir aquello que efectivamente hoy en día se aprecia en las instituciones educativas, tanto el Docente como la institución pueden enfrentar denuncias e incluso demandas judiciales por algún evento ocurrido en horas escolares en las instituciones educativas.

Si el Docente asume el rol de padre y la institución educativa el rol de la casa-hogar a futuro no sería extraño que, en el futuro, oficialmente se delegue a la institución escolar el derecho legal sobre los niños y adolescentes. ¿Sería esto lógico y aceptable? Asumiendo esta posible realidad, la escuela y el Docente se librarían de toda posibilidad de problemas legales puesto que nadie demanda a un padre o madre o cierra un hogar familiar porque un niño se haya lastimado o se haya caído y golpeado jugando, por ejemplo. Sirva este ejemplo para discutir, entonces, sobre las grandes contradicciones y dificultades para desvincular legalmente el rol escuela-hogar y

docente-padre o madre en un caso hipotético de situaciones legales de cualquier tipo.

De modo que la institución educativa debe repensarse como parte de un valor cultural indiscutiblemente y como espacio de preservación del conocimiento no sólo académico sino cultural y social. Eso sí, definitivamente, es el aspecto a tener en cuenta al momento de analizar los fines y funciones de la escuela para alejarla de la imagen de la casa-hogar o de “depósito” de niños para el cuidado diario. Sin que la escuela pierda su espacio de protección a la infancia y al adolescente y su rol de observación, seguimiento y denuncia de los males sociales o familiares que afecten a los pequeños ciudadanos de una nación, la escuela debe dejar de ser un lugar de “crianza” y debe ser reorientada hacia su misión y visión formativa escolar.

Volviendo al caso hipotético referido arriba, es interesante analizar las consecuencias que conllevaría seguir insistiendo en superponer la imagen del “maestro-pariente” y de la “escuela-casa” sobre la construcción mental que tradicionalmente se tiene del Docente y de las instituciones educativas.

Cuidar el intelecto o cuidar al niño

Si los docentes asumen el rol de padre o madre, ¿Cuál es el rol que debe asumir los propios padres? Adicional a esta situación, la gerencia escolar podría enfrentar problemas de orden legal en la administración de ese “*loco parentis*”. Habría que preguntarse: ¿Cuáles son los límites legales que tendría la escuela y el Docente en esa relación maestro-padre compartida?

Se exige al Docente, incluso se le obliga, asumir otros roles para los que no ha sido formados o capacitados sino por la misma dinámica personal o social de ser padre o madre en algunos casos cuando el Docente ha tenido esta experiencia; pero: ¿Qué se exige al padre o madre quien ha tenido sus hijos por propia iniciativa?

Al situarse la reflexión en el propio infante o adolescente valdría la pena pensar: ¿Cuál es el beneficio que recibe un infante o un adolescente al ser criado por terceros, lejos del seno familiar por más de 8 horas? ¿Cómo puede un niño diferenciar la casa de la escuela? ¿Cómo asume el niño que en la vida social hay distintos contextos de convivencia y que el comportamiento que sostienen en casa no es el mismo que debe mantener en la escuela? ¿Cómo puede un infante establecer límites de comportamiento entre un escenario y otro?

Van Manen (ob. cit.) señala:

Resulta útil reflexionar sobre el término *dirigir* (agagos) en este sentido. En un sentido literal, el pedagogo griego tenía que dirigir, conducir, para mostrar al niño el camino hacia la escuela y traerlo de vuelta. Pero, naturalmente, la noción de conducir debía de tener un sentido más rico. Se esperaba que el pedagogo procurara que el niño no se metiera en problemas y que se comportara adecuadamente. Éste es el tipo de “dirección” que suele ir *detrás* de la persona a la que se dirige. El esclavo, o pedagogo, estaba allí *in loco parentis* (p. 54).

Las instituciones educativas, en general, son por excelencia el reservorio del conocimiento académico y cultural; su rol es el de “cultivar el intelecto, la mente o el espíritu”, a ese rol no puede sumarse aquel de la crianza y cuidado paternal del niño o adolescente puesto que la enseñanza del hogar por lo general conlleva la trasmisión de los valores familiares y personales que dan identidad al niño o adolescente; estos valores internos de la familia, las creencias culturales o religiosas propias del núcleo familiar (e incluso los valores y creencias de las regiones o lugares del mundo de donde es oriunda la familia) o las costumbres familiares no se enseñan en la escuela; ellas son, por demás, tan múltiples y variadas como las procedencias de los grupos familiares.

Pretender que la escuela ejerza esta función de “crianza paternal o familiar”

es “masificar” los aspectos que justamente diferencian un grupo familiar de otro; aunque respete las sociedades donde se ubica, la escuela es una especie de claustro universal donde se enseña de manera general el conocimiento de la Humanidad, útil en cualquier sociedad del mundo; llevar a la escuela a enseñar como en la casa, los aspectos que debe enseñar la familia, es casi imposible. La escuela no puede llegar a este máximo reduccionismo y mucho menos puede pretender la familia que tanto la escuela como el Docente deban conocer las especificidades familiares que requiere el infante o el adolescente para su formación humana.

De manera que, la escuela tiene un límite no sólo espacial sino también de “cobertura” del conocimiento social. La familia educa desde dentro del ser humano, desde su espacio familiar, personal e íntimo; la escuela forma desde afuera, como mediador entre la esfera interna de la vida intrafamiliar y la esfera externa que es el propio medio social. La escuela es el puente que une los dos ámbitos y lo que permite la adaptación del individuo a la vida social en general; de modo que si la escuela es “puente” no puede al mismo tiempo ser extremo.

Es menester repensar qué estamos exigiendo del Docente: ¿Ser esclavo al estilo griego como lo indica van Manen? ¿Para qué se forma el Docente en las universidades, de qué sirven tantos años de investigación y formación si a futuro debe terminar siendo un cuidador o un padre o madre de niños ajenos? Indiscutiblemente, para ser padre o madre no se estudia; eliminar el magisterio es lo que aparentemente se haya implícito en estas aseveraciones de Van Manen (ob. cit.); se trata de anular, como también lo anuncia Freire, políticamente al maestro y desmejorarlo como profesional. ¿Por qué ocurre esto con el profesional de la Docencia?

Nadie propondría a un médico Pediatra o al Farmaceuta ir a casa de sus pacientes a cuidarlos cuando enferman, tampoco nadie

solicitaría al Psicopedagogo o al Psicólogo ir a casa de sus pacientes a dormir con ellos o a contarles un cuento cuando tienen miedo en las noches de lluvia y relámpagos o cuando creen que hay un monstruo debajo de sus camas; de manera que, se puede apreciar que asumir el rol de padre es una tarea que suena lógica en el ejercicio docente pero absurda en otras profesiones. Esto lleva a pensar en la manera cómo se asume o se dibuja la imagen del Docente en la sociedad.

Podría asumirse la reducción de la carrera Docente al cuidado de los niños y adolescentes como un asunto político ideológico que disminuye la imagen profesional del magisterio; en las manos del maestro queda la formación de los ciudadanos de una nación y de sus mentes progresistas o luchadoras. No interesa a las clases dominantes y al sistema cultural dominante la formación de una mente y de un espíritu para la lucha y el avance social sino individuos estancados en la vida básica y esencial, casi rudimentaria, de ser cuidadores de niños en la escuela como extensión de la casa.

No crece el espíritu ni la mente en este modelo de escuela que se propone, no hay tiempo de filosofar, de investigar, de innovar cuando el maestro está agotado “cuidando al niño o adolescente y criándolo puesto que su familia (y asombrosamente ninguno de sus miembros o ninguna otra familia adoptiva) no puede, no quiere o no tiene las competencias para hacerlo”. Con ello convertimos a la familia, base sociológica de la sociedad, en una estructura social sin funciones de ningún tipo.

Van Manen expone:

En este texto se sugiere que las siguientes cualidades son probablemente esenciales para una buena pedagogía: vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño,

capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad. Por supuesto, los profesores de los jóvenes deben saber lo que enseñan, deben hacerse responsables del mundo y de las tradiciones que comparten; además, tienen que saber cómo transmitir ese mundo al niño de forma que lo pueda convertir en algo propio (p. 24).

El Docente es dibujado por este autor como una especie de ser superdotado, con grandes talentos y con unas habilidades de alto rango que ningún instituto de formación magisterial ha implementado en su currículo sino que parecen más bien impresiones sobre el ejercicio de la Docencia y sobre el Docente que posee el autor; es obvio que el Docente tiene una alta responsabilidad en la formación de todos los ciudadanos de una nación y que la capacitación y formación de los profesionales de todas las áreas del conocimiento están en manos de un Docente; también es menester dejar en claro que la formación en las distintas áreas de conocimiento establecen el perfil profesional a asumir y desarrollar por parte del egresado del magisterio. En consecuencia, el perfil del Docente es siempre cambiante de manera intrínseca como para, adicionalmente, sobresaturarlo de exigencias propias de cada crítico o de nuevos roles que otros entes asociados al proceso educativo no quieran o no puedan ejercer.

La posición de Freire ante la dialéctica cuidar-enseñar

En sus *Cartas a quien pretende enseñar* (2008), Freire analiza el *desdibujamiento* de la escuela como institución de formación académica y la disminución de la imagen del Docente, quien ha venido a convertirse en lo que Freire (2008) llamó “maestra tía”:

Lo que me parece necesario en el intento de comprensión crítica del enunciado maestra, sí; tía, no, es no contraponer la maestra a la tía, ni

tampoco identificarlas o reducir a la maestra a la condición de tía. La maestra puede tener sobrinos y por eso ser tía, del mismo modo que cualquier tía puede enseñar, puede ser maestra, y por lo tanto trabajar con alumnos. No obstante, esto no significa que la tarea de enseñar transforme a la maestra en tía de sus alumnos, como tampoco una tía cualquiera se convierte en maestra de sus sobrinos sólo por ser su tía (p. 29).

Para Freire el enseñar es una profesión que requiere de un cumplimiento, una especificidad, una militancia mientras que el ser tía es sólo vivir una relación de parentesco. Ser maestra implica asumir una posición y asumir un proceso de conocer (tener conocimiento) y de educar (formar a otros). Convertir a la maestra en un familiar, es quitarle su responsabilidad profesional de capacitación y formación permanente y su rol luchador magisterial pues las tías no hacen huelgas, las maestras sí.

Freire discurre asertivamente sobre la imagen “maestra-tía” que se asemeja a esta tendencia propuesta por Van Manen de convertir al Docente en una especie de familiar del niño o adolescente; para Freire se trata de una especie de plan hegemónico que pretende acallar al ejercicio magisterial y desviarlo de su rol de formación de ciudadanos críticos y socialmente activos; justamente, controlar al docente, reducirlo al agotamiento laboral o solapando su rol de maestro son mecanismos de dominio y control de los profesionales que mayor influencia tienen sobre una nación:

Precisamente porque la desviación es meramente ficticia. El intento de reducir a la maestra a la condición de tía es una “inocente” trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de endulzar la vida de la maestra, lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de sus tareas fundamentales. Entre ellas, por ejemplo, la de desafiar a sus alumnos desde la más tierna y adecuada edad a través de juegos, de historias, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre el discurso y la práctica; un discurso

sobre la defensa de los más débiles, de los pobres, de los descamisados, y una práctica en favor de los camisasos y contra los descamisados; un discurso que niega la existencia de las clases sociales, de sus conflictos y de la práctica política, exactamente en favor de los poderosos (p. 42).

De manera que para Freire, la Docencia es una verdadera profesión que requiere de preparación académica, intelectual y profesional; quien pretende enseñar debe estar en constante proceso de formación y actualización y adaptar su ejercicio a los avances de la ciencia exigiendo a sus alumnos acoplarse a los retos y transformaciones de la nación asumiendo posiciones claras y firmes ante lo que aprende; para ser Docente, es imperioso asistir a una institución de preparación para el ejercicio magisterial; ser tía o familia para el niño no entra dentro del proceso de formación del Docente; para ser familia no se estudia, cualquiera puede ser tía o ejercer el rol de la familia, pero para ser Docente es forzosa la preparación intelectual.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica. Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, lo que necesariamente implica estudiar (Freire, 2010, p. 45).

Además de apropiarse de los bienes intelectuales de la Humanidad, el niño o adolescente debe asumir su identidad y su cultura regional y nacional para lograr su

ubicación en el mundo y diferenciarse del resto; la escuela, por ende, debe transmitir los valores culturales regionales y nacionales contextualizados a sus alumnos con miras a la formación de seres críticos y autocríticos que puedan valorar los procesos sociales, políticos o económicos en los que se vea envuelta la nación. Comprender al mundo y ubicarse en él es el más grande rol cultural de la escuela como centro de formación cultural y de formación para la vida. En la casa se aprenden valores y la microcultura familiar, en la escuela se asume y se aprehende la cultura regional, nacional y universal.

El hecho educativo como transmisor cultural

En el hogar se asumen los valores esenciales para la vida y se desarrolla la identidad familiar, allí el individuo asume su propia pertenencia, sus raíces, sus conexiones con sus orígenes primordiales; en la escuela, el Docente tiene que ser capaz de actuar como mediador de la influencia de la cultura y la tradición en general sobre la vida de los jóvenes; en la escuela, el estudiante acopla lo culturalmente aprendido en la casa y lo contextualiza y asume como una micro expresión de un todo regional y nacional. En la escuela se definen los aspectos generales de la cultura que delimitan la identidad de un individuo en comparación con el todo incluso internacional; allí, al cúmulo de información cultural que el niño trae de su casa se suman los valores nacionales que definen un país y lo ubican en la esfera mundial. En la escuela el niño o adolescente define su posición en el mundo y se asume como parte de un todo mucho más amplio y como un individuo social. En la escuela el niño y el adolescente descubren que hay un mundo más grande fuera de la casa:

Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce. Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinención de sí misma,

sin que se arriesgue creativamente. Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. Y todo esto comienza con la preescuela (Freire, 2010, p. 73).

En tiempos tan complejos como los actuales, la escuela sigue siendo el lugar de confluencia cultural de los avatares de todas las sociedades del mundo; no hay sistema educativo que no haya sufrido los embates de los cambios sociales y culturales que afectan la sociedad moderna. La escuela se ha convertido en el centro de acopio (el microsistema) en el cual se ve reflejada la sociedad y sus individuos; de manera que la escuela es una especie de extensión del universo cultural externo; no se trata de que la escuela sea el simple reflejo de la sociedad, sino que ella se ha convertido en el espacio donde se “reproducen” las necesidades sociales, de allí su rol de “puente” o mediador en el “paso de la casa a la sociedad”.

Es casi imposible desvincular las instituciones educativas de nuestras prácticas sociales puesto que de alguna manera la escuela se ha convertido en el lugar donde se mantienen y transmiten los valores sociales cuando otrora era concebida como el lugar donde se formaba “académicamente para la vida”.

En la actualidad, bajo el lema “mi escuela mi segunda casa”, la escuela se ha venido a convertir en un reservorio de personas de distintas edades que exponen desde su hacer diario las necesidades del mundo exterior; de lo que se trata no es de desvincular la escuela de su comunidad o entorno sino de repensar el rol de las instituciones educativas como espacios para la academia y la formación del espíritu en todos los niveles y con ello abandonar la idea de la “escuela-casa” o “escuela-guardería” donde se pretende “depositar” el niño para ser “cuidado” y no “formado”.

Lo ideal será cuando sin importar cuál sea la política de la administración, ya sea progresista o reaccionaria, las maestras se definan siempre como maestras. Lo lamentable es que oscilen entre ser tías de buen comportamiento en las administraciones autoritarias y maestras rebeldes en las administraciones democráticas (p.p. 29-30).

De manera que el Docente debe asumir su profesión con aplomo y aceptar sólo los cambios y retos culturales que implica enseñar al niño y adolescente a insertarse en el medio social que lo envuelve y a comprender el mundo más allá de la escuela, al enseñarle su identidad cultural y a comprender los vaivenes del medio social que lo envuelve. Consecuentemente, muy mal papel juega un Docente forzado a ser niños o cuidadores de niños y adolescentes en esa idea destructiva de convertir la escuela en la casa y al maestro en tío o pariente.

Es decir, que la escuela en Democracia debe estar permanente abierta a los cambios de la realidad; pero jamás perder su misión y visión social; es necesario comprender también que los niños y jóvenes son seres sociales que requieren de espacios de mediación sociocultural para insertarse en su sociedad; dado que los intereses y motivaciones sociales cambian con relativa frecuencia, el Docente está llamado a adaptar al niño y al adolescente a los requerimientos sociales y enseñarles a ajustar su accionar social contextualmente para responder a las exigencias que la sociedad ha de imponerle; esa tarea no puede ejercerla la familia como tampoco pueden las instituciones educativas asumir los fines y funciones del núcleo familiar. Así, Freire va a expresar:

Cuando la inexperta maestra de clase media asume su trabajo en zonas periféricas de la ciudad, los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, todo esto le resulta tan contradictorio que le choca y la asusta. Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a

sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su identidad cultural, a la que jamás falta un elemento de clase (p. 90).

En esta cita de Freire está la clave del ejercicio social que corresponde al maestro: una vez que llega a la escuela, el niño o adolescente porta un conjunto de valores culturales que corresponden a su microesfera de vida conformada por la familia y el medio social que lo rodea (la zona, el barrio, el pueblo); en la escuela la maestra comprende ese mundo personal del alumno y lo respeta; pero lo moldea y le enseña que debe estandarizarlo. Así el niño o adolescente, sin perder su identidad, puede acoplarse al medio social en general que le exige contextualizarse según las necesidades y normas sociales; por ello, el maestro debe situar la educación de sus alumnos en la sociedad concreta en que ellos viven sin que ello represente una aniquilación de la cultura intrafamiliar. Este ejercicio magisterial se hace arduo de cumplir hoy en día en una sociedad donde los límites entre la escuela y la familia están borrados y donde hay menos rigurosidad en los valores y principios que mantienen la cohesión social.

En el pasado los valores familiares eran establecidos por la misma familia, la iglesia y la misma comunidad; hoy en día estos roles son delegados casi exclusivamente a la escuela; pero, como ya se ha indicado exhaustivamente, la escuela no puede ejercer el rol familiar; más bien la escuela debe pensar en una posible “Pedagogía de la cultura” que le permita desvincularse de la imagen “casa-hogar de cuidado” y que le permita desarrollar estudios culturales de la infancia y la adolescencia; con ello los Docentes pueden desarrollar vías para acercarse a los niños y adolescentes sin convertirse en sus familiares manteniendo sus funciones de guía y orientador escolar. De esta manera pueden los alumnos comparar sus valores y acciones sociales con las de espacios culturales del pasado como “aquellos tiempos en que estudiaron sus padres o abuelos”; de modo que los estudiantes tengan consciencia

de los cambios sociales que han enfrentado las sociedades y que puedan comparar su momento histórico con otros estándares de vida social. Con ello puede contribuirse a mantener la memoria cultural activa a hacer al niño o adolescente consciente y autocrítico de sí mismo y de la sociedad que lo envuelve. Este sería un muy buen ejercicio de “Democracia pedagógica”; esto es justamente, de alguna manera, aquello que introduce Zuleta (2010):

Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente. No tengo nada en contra de que los maestros estén con la democracia, sólo que me parece necesario que definamos democracia. La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar! (Zuleta, 2010, p. 47).

Así el Docente puede, sin dejar de ser Maestro, enseñar ciencia y enseñar cultura y asumir su rol de guía de los niños y jóvenes de una nación, asumiendo con ello distintos roles, como lo son los de “casa-hogar”. La escuela, con ello, mantendría su misión y visión. Esto traería también como consecuencia una escuela sin límites para enseñar los estándares de conocimiento de manera rígida sino que llegue efectivamente a enseñar a sus alumnos a pensar, a razonar, a comparar, a analizar, en fin, a formar mentes críticas y participativas, teniendo así una identidad individual-familiar-local y cultural-regional-nacional; este es el individuo a formar en estas nuevas escuelas, a futuro, tener claro sus roles sociales cuando, en la etapa de adultez, pueda insertarse en el medio social que le corresponda. De esta manera, se puede atacar la vieja tendencia de la escuela que cuestiona Zuleta (ob. cit.):

De esta manera la educación tiende a transmitir resultados ya adquiridos, y a enseñar un saber, sin enseñar a pensar. Saber una cosa, conocer un resultado determinado, y pensarla en sus condiciones de existencia, son dos fenómenos muy diferentes. Uno puede saber geometría, en el sentido de que conoce determinados teoremas y maneja unas formas de demostración. Pero al mismo tiempo puede ignorar por completo qué es la geometría como forma de pensamiento, es decir, su relación con la lógica, sus implicaciones, etc. Ese es otro problema. Lo uno puede aprender sin lo otro, sin ninguna crítica, sin condiciones teóricas, como un resultado abstracto (p. p. 115-116).

También Freire (2004) había definido para el Docente como requerimiento básico de su formación profesional, el ejercicio crítico de pensar y de enseñar a pensar a través del estudio: “Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola”(p. 48). Y en ese proceso de estudio se llevaría al estudiante a analizar los pormenores histórico-culturales de aquello que estudia; por ejemplo, si lee un libro de Literatura, debe contextualizar históricamente al autor y a las circunstancias sociales que rodearon la producción de ese material escrito, con ello el estudiante logra crear y recrear su pensamiento y asumir una actitud crítica ante el estudio que luego le servirá para asumir la vida social, el mundo, la realidad y la existencia en general. Este aspecto permite apreciar las diferencias entre la familia como espacio de crianza y la escuela como espacio de formación para la vida social y cultural. Es en la escuela donde el estudiante aprende sobre su cultura en general y sobre su identidad social; allí descifra las implicaciones de la cultura y su ubicuidad como ser social dentro de ese entorno cultural:

Todos los pueblos tienen cultura, porque trabajan, porque transforman el mundo y, al transformarlo, se transforman. La danza del pueblo es cultura. La música del pueblo es cultura, como cultura es

también la forma como el pueblo cultiva la tierra. Cultura es también la manera que el pueblo tiene de andar, de sonreír, de hablar, de cantar mientras trabaja. El calulu es cultura como la manera de hacer el calulu es cultura, como cultural es el sabor de las comidas. Cultura son los instrumentos que el pueblo usa para producir. Cultura es la forma como el pueblo entiende y expresa su mundo y como el pueblo se entiende en sus relaciones con su mundo. Cultura es el tambor que resuena en la noche. Cultura es el ritmo del tambor. Cultura es el balanceo de los cuerpos del pueblo al ritmo de los tambores (Freire, 2004. p. p. 165-166).

Es en la escuela que el individuo asume estas nociones, es en el contacto con el todo al que pertenece, durante su permanencia en el medio escolar, lo que lo hace consciente de su ubicuidad dentro de un mundo social amplio y complejo; una pedagogía de la cultura permite establecer los límites entre la casa y la escuela si se toma en cuenta que sólo la escuela puede acoger todos los elementos externos del medio social y organizarlos para que el estudiante los aprehenda para su posterior inserción en el medio social donde ha de permanecer el resto de su vida.

Esta Pedagogía de la cultura que debe asumir la escuela exige de un docente “no-tía”, “no-familia” sino de un Docente comprometido con el saber cultural de su sociedad, ha de ser un constante investigador, un observador del medio social que lo rodea y un estudioso de los aspectos culturales y sociales que debe acoplar al ejercicio de la enseñanza académica para que el estudiante entienda cuáles son las relaciones entre lo que aprende en la escuela y su funcionalidad en la realidad o en la vida cotidiana. De manera que como profesional el docente debe estar siempre actualizado porque un docente “estancado” poco puede hacer por sus estudiantes tan cambiantes como cambiantes son las sociedades que los rodean.

Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que

no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor (Freire, 1992. p. 107).

Esta necesidad de constante formación docente viene impulsada por una devastadora realidad: “Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo” (cf. p. 134); por ello, bajo riesgo de ser anacrónicos, el Docente debe asumirse en un rol de constante cambio y transformación. Es por ello que, asumirse como cuidador de niños y adolescentes impediría ese proceso de formación y capacitación constante del Docente y su hacer dialéctico necesario para el crecimiento del niño y el adolescente en las aulas de clase; asumirse como “maestría” es llevar al docente a la anulación de su autoridad académica y social pues se convierte la escuela en el espacio de la casa, siempre permisivo en el cual los educandos entregados a su propio hacer terminan comportándose de manera indiscriminada a su gusto, alejándose de la personalidad crítica que deben asumir.

Sobre la diversidad cultural en la enseñanza

Otro aspecto que implica una Pedagogía de la cultura es la enseñanza de la lengua en contexto. Un Docente que descuide las especificidades lingüístico-culturales de sus alumnos se expone al fracaso de sus estudiantes en la selección de los medios de comunicación que le permitan idóneamente ser lingüísticamente competente; la enseñanza en la diversidad implica la enseñanza de las estructuras de lenguaje y comunicación que se mantienen en la casa y la comunidad y su relación con los estándares lingüísticos; así, los registros son respetados e insertos en el medio escolar como parte de la dinámica de la lengua.

Esta forma de inclusión permite sostener el rol de la escuela como puente o mediador entre la casa o la familia y el

medio sociocultural externo; es importante tener en cuenta que la escuela no debe perder su función de fortalecimiento de los valores socioculturales de los grupos sociales que recibe en su seno. Como espacio de mediación sociocultural, la escuela debe velar por la preservación de la información cultural que viene dada por los usos y registros de la lengua pues ésta se encarga de la trasmisión oral de los valores, creencias y principios de identidad cultural de los pueblos.

De allí el gran interés de los sociólogos y lingüistas de preservar las lenguas originarias como reservorio del saber ancestral de los pueblos. Desde este punto de vista, es menester que la escuela mantenga nexos con la comunidad y la familia en la preservación del patrimonio sociocultural que define a los grupos sociales.

Las estructuras de lenguaje y comunicación en la escuela deberían contener vínculos con los del hogar y la comunidad (Sindell, 1974). El trabajo grupal y cooperativo produce efectos positivos en los estudiantes mayoritarios y minoritarios (Osborne y Bamford, 1987). Los estudiantes necesitan conocer y poseer las premisas y habilidades cognitivas según las cuales se plantean las tareas de clase (Kleinfeld, 1975; Osborne, 1989) (Citado en Ministerio de Educación de España, 1999, p. 44).

De manera que la familia y la comunidad deben permanecer en estrecha vinculación sociocultural con las instituciones educativas; la familia debe hacerse presente en los espacios escolares que ameriten de la vinculación escuela-comunidad. Lejos de alejarse de las instituciones educativas, delegándoles el cuidado de los hijos, las familias deben asumirse como un elemento indispensable en el desarrollo escolar adecuado de los estudiantes. Especialmente cuando de grupos lingüísticamente minoritarios se trata, la vinculación familia-escuela es fundamental para la completa integración de los estudiantes a la comunidad en general y a los grupos mayoritarios. De modo que, no se trata de separar la familia de la escuela, por el

contrario, cada espacio debe asumir sus funciones y mantener relaciones compartidas en la formación y enseñanza de los estudiantes sin que ninguna de las partes evada sus fines y funciones o que sobrepase los límites que le corresponden.

Es preciso potenciar la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos mayoritarios y minoritarios. El conocimiento es algo continuamente recreado, reciclado y compartido (Cummins, 1986). Se trata de enseñar de "otra manera" a todos los estudiantes y no sólo de ayudar y compensar a los minoritarios. (Díaz-Aguado, 1993) (Ministerio de Educación de España, 1999, p. 44).

Reflexiones finales

En conclusión, la escuela y el Docente deben rescatar el espacio para la formación del espíritu y del individuo socialmente comprometido. La sociedad debe comprender que la relación docente-alumno debe mantenerse bajo los criterios tradicionales de formación que siempre han marcado el rol del Docente; de allí la reflexión de Freire en su *Pedagogía de la esperanza* (1992) en donde enfatiza claramente los roles a sumir tanto por Docentes como por alumnos:

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica manera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial (p. 145).

El llamado es entonces al rescate de la identidad del Docente y de la escuela como espacio de formación académica y cultural. El llamado es a repensar los roles y funciones del maestro dentro de los planes políticos y sociales de una nación. El llamado es a analizar las consecuencias fatales de ese desdibujamiento de la imagen del Docente y de las instituciones educativas. El llamado es a pensar en la fuerza que en estos últimos años ejerce la familia sobre las instituciones educativas y a analizar la superposición de roles en un juego macabro que pareciera buscar anular el arma más poderosa que tiene una nación para erigirse ante el mundo y fijar posición ante las realidades y males sociales: la Escuela.

El llamado es a los Estados, como regentes de los sistemas educativos, a definir los fines y funciones del sistema escolar y de establecer políticas claras que coadyuven en la actualización de la escuela y sus Docentes sin que por ello se pierdan sus objetivos y funciones primordiales. El llamado es a homogeneizar la imagen del Docente como ocurre con otros profesionales y dejar de someterla a las impresiones y caprichos apreciativos de quienes asumen el ejercicio de la reflexión sobre el quehacer docente y sobre el escenario escolar.

La profesión docente debe, deontológicamente, regirse por estándares bien delimitados que permitan al Docente no perder de vista su misión y visión y que impida a la sociedad en general asumirlo como una pieza de arcilla moldeable y vulnerable a los deseos y caprichos de cada familia y de cada necesidad individual. El llamado es a lograr una Pedagogía de la cultura que permita al Docente y a la escuela estar en sincronía con los intereses y necesidades de sus alumnos y de las comunidades a la que pertenecen sin que con ello deban asumir los roles de otros sectores del aparato social.

Referencias bibliográficas:

- Freire, p. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Manen van, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona-España: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *Diversidad e Igualdad*. Madrid-España, Secretaría general Técnica.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia*. SL: Omegalfa-Biblioteca Libre.

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

THE EARLY STIMULATION IN LANGUAGE DEVELOPMENT

Riera Montenegro, Mayra Verónica*
Grados Fabara, Katya Mercedes**
Peñaherrera Molina, Catherine Paola***
Molina Lozada, Mayra Alexandra****
Universidad Técnica de Cotopaxi
Latacunga, Ecuador

Resumen

La estimulación temprana desarrolla aspectos importantes del niño, primero que nada se destaca el lenguaje cuyo valor determina la manera de pensar de los infantes, del principio de estimulación dependerá la evolución justa de la motricidad, los sentidos, la cognición, los valores sociales y afectivos, así como el lenguaje; el elemento que condiciona la forma de pensar de todo individuo. El lenguaje tiene una característica ya histórica y es precisamente que tiene grandes poderes, bien puede sanar o por el contrario dañar a quien la recibe, partiendo de esto la presente reflexión tomará en cuenta los aspectos positivos de la lengua y más específicamente del hablante quien emite y recibe mensajes a diario. Para estimular desde aspectos fundamentales de la lengua y la comunicación es preciso especificar que no solamente con el lenguaje verbal se lleva a cabo este proceso, se hablará entonces de lenguajes no verbales como las mímicas y los sonidos de la naturaleza y el medio ambiente. Para esta reflexión se abordaron importantes autores que proponen ideas importantes alrededor de la estimulación temprana, a saber: Ordóñez Legarda y Tinajero Miketta (2010), Gardner (2001), Serrano (2008), Calsamiglia y Tusón (2001) y Cerezo (1994) con los cuales se acordó que estimular es buscar que los niños emitan reacciones positivas haciendo que el ambiente de clase y todo lo que rodea al niño garantice altos niveles de armonía, eficacia, eficiencia y efectividad.

Palabras clave: Estimulación temprana, lenguaje, comunicación.

Abstract

The early stimulation develops important aspects of the child, first of all the language stands out there whose value determines the way of thinking of infants, the just evolution of motor skills, the senses, cognition, social and emotional values will depend on the stimulation principle, as well as the language; the element that determines the way of thinking of every individual. The language has an already historical characteristic and it is precisely that it has great powers, it can either heal or on the contrary harm the one who receives it, starting from this the present reflection will take into account the positive aspects of the language and more specifically of the speaker who issues and receive messages daily. To stimulate from fundamental aspects of the language and the communication it is necessary to specify that not only with the verbal language this process is carried out, then we will speak of nonverbal languages such as the mimics and the sounds of nature and the environment. For this reflection important authors were approached who propose important ideas around early stimulation, namely: Ordóñez Legarda and Tinajero Miketta (2010), Gardner (2001), Serrano (2008), Calsamiglia and Tusón (2001) and Cerezo (1994) with which it was agreed that to stimulate is to seek that children emit positive reactions by making the classroom environment and everything around the child guarantee high levels of harmony, effectiveness, efficiency and effectiveness.

Keywords: Early stimulation, language, communication.

*Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia (Universidad Técnica de Cotopaxi). MSc. en Educación con Énfasis en Investigación Socioeducativa (Universidad de la Sabana, Colombia). E-mail: mayra.riera2308@utc.edu.ec

**Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica por la Universidad Estatal de Bolívar. Máster Universitario en Formación Internacional Especializada del Profesorado especialidad Lengua y Literaturapor la Universidad Complutense de Madrid. E-mail: katya.grados8512@utc.edu.ec

***Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional (Universidad Técnica de Ambato). Master Universitario en Neuropsicología y Educación (Universidad Internacional de La Rioja). E-mail: catherine.penaherrera9532@utc.edu.ec

****Licenciada en Educación, mención Parvularia (Universidad Técnica de Ambato). Magister en Educación mención Educación Parvularia (Universidad Indoamérica). E-mail: mayra.molina9424@utc.edu.ec

Finalizado: Ecuador, Marzo-2019 / **Revisado:** Mayo-2019 / **Aceptado:** Junio-2019

Lenguaje y estimulación como proceso

El ser humano se caracteriza históricamente por la cimentación paulatina de sus aptitudes, para ello ha sido vital algo que le motive cotidianamente, es por ello que el lenguaje no ha escapado de aquello que hasta hoy ha sido medular para alcanzar los procesos de desarrollo cognitivo hasta en la actualidad alcanzados. Para el caso que acá nos compete, el lenguaje será la herramienta fundamental para estimular a los niños a pensar de manera crítica ante el mundo que les rodea, de allí, incluso, puede abordarse la estimulación temprana desde sus contextos y eventos familiares más cercanos.

Estimular es hacer que alguien realice algo de acuerdo a unos criterios previamente acordados, en el caso del maestro podemos asegurar que éste habrá de preparar unas actividades previas las cuales deben estar fundamentadas desde la teoría, el aprendizaje práctico y el aprendizaje basado en problemas. Sin lugar a dudas, para el niño habrá de proponerse estrategias que estén permeadas por la curiosidad, el entretenimiento y todo lo que pueda parecerle llamativo, de lo contrario, como riesgo, el trabajo será disminuido y/o anulado.

De igual forma, estimular significa sembrar la certeza en el niño, lo que más anhela un docente es ver y sentir a sus alumnos seguros de lo que dicen y hacen, para ello éste deberá modelar dicha conducta o dicha aptitud de firmeza ante sus infantes. En ese sentido, la estimulación temprana del lenguaje posibilita la toma de decisiones ya que todo esto va permeado por el pensamiento crítico lo cual se traduce como carencia de aula y hogar en los tiempos actuales.

La estimulación temprana para el niño debe cumplir con algo que acá creemos pertinente y hasta urgente, debe ser atrayente y por qué no seductora, como bien se sabe el mundo global plantea elementos efímeros que sin lugar a dudas la mayoría de ellos deja elementos vacuos en el infante. La tecnología,

sólo por mencionar un elemento motriz dentro de un mundo que gravita sobre las comunicaciones se erige como algo necesario en la vida de casi todos los seres humanos en el mundo, de allí que la lectura, la escritura y sus procesos alternos se desarrollarán en medio de interrupciones cotidianas (dejando de lado celulares y otras gamas tecnológicas).

La estimulación temprana representa para el niño un agregado que va más allá de las meras necesidades vitales de alimento y afecto, digamos que este valor agregado les permitirá alcanzar un alto nivel de autonomía, ellos se verán representados incluso por la parte ética y moral de ellos y posiblemente de quienes le rodean. Digamos pues, que la estimulación temprana no garantiza infantes sabios pero sí el ideal en cuanto a niños curiosos y deseosos de saber cómo se hacen las cosas, emanándose de allí algo crucial como lo es el disfrute por lo que se realiza y en sí por lo que se construye en el mundo inmediato, actividad que posiblemente tendrá repercusión a largo plazo.

Trataremos de pensar la estimulación temprana desde varios ángulos, sin embargo nuestro principal interés será el lenguaje conducente al pensamiento crítico, desde luego se dirá que un niño estará al cuidado de médicos pediatras y hasta nutricionistas que puedan garantizarle su salud. Ahora bien, para llegar a un nivel de salud integral, tanto padres como maestros deberán hacer un trabajo con el lenguaje, sus significados y sus realidades ya que “el crecimiento del niño es un mundo frágil” (Ordóñez Legarda y Tinajero Miketta, 2010, p.3).

Tomando en cuenta que todos los seres humanos poseemos habilidades distintas, se podrá señalar que la estimulación cobrará más sentido en tanto pueda desplegar herramientas que faculten e inspiren al niño a perfeccionar aquello que le gusta hacer en su entorno inmediato. Ya de por sí el niño es supremamente curioso, inteligente, inventor y hasta maestro sin saberlo, de allí que la estimulación sea a su vez la rampa hacia

periodos más complejos como la adolescencia y la juventud.

La estimulación temprana está íntimamente ligada a la psicología pues trata el tema de la conducta y sus modelos a nivel de la educación, es precisamente por esto que se tratan temas en común como la manera adecuada del pensamiento. Como bien se sabe, los sentidos cobrarán gran importancia y a su vez las macrodestrezas de la lengua pues es necesario enseñar al niño el valor de observar, leer, escuchar, sentir, oler, degustar y hasta una macrodestreza que aún no se incorpora como lo es el entendimiento en tanto empatía con el otro.

El tema de la inteligencia es la cúspide de la estimulación temprana, perseguimos incansablemente la formación del infante y ello no es otra cosa que lo podamos llevar por el camino de todas las inteligencias hoy posible, sobre todo la emocional, que controle cada impulso y eso que quizá ha caracterizado al hombre como instintivo. Alfonso e Ibáñez (2014) advierten que “muchos padres creen que sus hijos son superdotados” (p. 27) lo cual se traduce en una especie de licencia que a su vez les impide formar a sus hijos, de hecho es un problema pues dejan de dedicarles tiempo de calidad pensando que dicha inteligencia se autorregula; lo cual es falso, lo anteriormente expuesto por las autoras es una gran realidad incluso cuando pensamos en los nativos digitales que no necesitan de manuales para operar ciertos aparatos de recién salida al mercado.

Tomando en consideración la premisa anterior, podremos recalcar el principio inteligencia práctica, la misma conduce al niño a resolver dificultades cotidianas de manera rápida y significativa, ello sin saltarse procesos importantes del pensamiento crítico como lo es la búsqueda de información, evitar obstáculos que entorpezcan dicho proceso y los argumentos que solidificarán la solución del problema. De acuerdo a los postulados del pensamiento crítico, es posible hablar de una edad cronológica y una edad mental, su cometido es que el niño tenga una inteligencia

acorde a su edad o adelantada, es allí donde la estimulación temprana juega un rol importante al desarrollar formas de pensamiento adelantadas y de altas competencias a nivel de las destrezas y capacidades motrices del niño en plena formación.

Una inteligencia trabajada en el niño desde la estimulación temprana del lenguaje está acreditada por un amplio vocabulario, es desde estos predios que el maestro logrará motivar al niño a que se familiarice con el uso del diccionario, visita a bibliotecas, investigaciones en portales de la web y entrevistas a familiares y amigos facultados a tales fines, según sea la tarea a desarrollar. El carácter de la pregunta es fundamental, el maestro debe enseñar a sus niños a elaborar preguntas ya que es un arte el interrogar al otro, es más, hay una especie de vicio lingüístico asociado a la pregunta y es hacer varias preguntas en una, para ello padres y maestros tendrán la obligación de enseñar al niño a hacer una pregunta y luego otras, de esa manera no generará un clima de heterogeneidad discursiva.

Hoy día la estimulación en tanto desarrollo de la inteligencia pasa por el tamiz de la viveza, es decir, los niños que se aprovechan de otros creen ser inteligentes cuando en realidad son personas con mala orientación familiar y socio-cultural. A tales efectos, es necesario ampliar los conceptos de valores humanos con ejemplos claros y pertinentes en la historia, los valores de honestidad, trabajo, humildad, cooperación y compañerismos facilitarán el desarrollo psicosocial del niño pues éste estará sensibilizado de acuerdo al arte, la pedagogía y todo proceso formativo que le sea positivo en su vida.

Tal como se plantea en la psicología de la educación, el niño debe desarrollar destrezas óculo-manuales desde las primeras etapas de aprendizaje, sus maestros y padres deben motivarles a usar elementos de su cotidianidad lo cual se logra desde lo lúdico. Ya en la Educación Inicial es típico lanzarle pelotas a los infantes, de igual manera en los

ambientes de aprendizaje se tienen prototipos de artefactos propios del hogar, un ejemplo de ello son las cocinas pequeñas que el Ministerio de Educación confiere a las instituciones, “facilitando al adulto y al maestro el poder enseñar al niño incluso el uso de cuchillos para cortar pasteles en el aula” (Damián, 2000, p. 171).

Como bien se habló anteriormente, las aulas de clase demandan variedad de conductas y múltiples maneras de aprendizaje por parte de los alumnos, una de ellas son las capacidades distintas que limitan al niño a adquirir una educación regida por parámetros estandarizados, nos referimos entonces a las adaptaciones curriculares comunes hoy día en los sistemas educativos del mundo. Primero que nada, el docente debe tener alta eficacia y efectividad pedagógica para adaptarse a las formas alternas de aprendizajes de niños que tienen síndrome de Down, autismo y hasta limitantes que van más allá de lo cognitivo, nos referimos a las limitantes físicas del niño lo cual impide que pueda hacer una actividad de cultura física.

Entonces, el maestro debe adaptar la estimulación al ritmo y la necesidad del niño, además tendrá que forjar en él la vivencia de la experiencia propia y la aceptación de sus errores, de hecho la actividad que éste realice, por más diminuta que sea habrá de otorgarle una distinción entre las que hacen sus compañeros en el salón o ambiente de aprendizaje. Un factor definitivo que rige la estimulación es la alegría y el ingenio que transmite el maestro, tal como lo indica el tópico clásico, el maestro con el ejemplo educa, precisamente es lo fundamental dentro de la estimulación temprana, que el maestro se muestre activo, convencido y tenaz al momento de su didáctica humanizadora.

Consideramos firmemente que esta reflexión es realmente una propuesta para alcanzar el autocuidado de sí mismo, declinando ello el cuidado del otro, hacer que nuestros niños deseen el bien del otro pues ya han alcanzado el de ellos con anticipación.

Alternamente, el autocuidado es proclive a la autoestima, lográndose solamente con el significado profundo de las palabras y las expresiones de quienes motivan, con ello se logra que el niño aprenda a alimentarse bien, a vestirse, a mantener un aseo de su cuerpo y algo sumamente trascendental como lo son los principios y normas de cortesía hacia las personas que le rodean.

El papel del estimulador

El papel del estimulador es crear la autonomía del niño, que llegue un momento en que no sean necesarias las orientaciones e instrucciones para elaborar las cosas, que incluso el niño pueda <de manera creativa> diseñar su propio proceso basado en pasos que él cree pertinente. Es más, el docente será coparticipante en todo esto pues otro de los roles que juega es el de generador de información a partir de la pregunta, su proceso motivacional más que dar es el de despertar el interés y la curiosidad a partir de una interrogante.

Para el estimulador, es clave la observación pues de ello depende que lleve al niño hacia aquello que le gusta, en muchos de los casos el formador deberá saber las actividades que realizan los padres puesto que muchos niños dentro del aula resultan ser el reflejo de padres y representantes. Ordóñez Legarda y Tinajero Miketta (2010) insisten en el hecho de que el docente estimulador tiene que “saber observar” (p. 6) puesto que es él quien debe estar atento ante esa relación casi simbiótica del infante con el entorno que le rodea, su relación con la familia, con la ciudad, con sus compañeros de aula las cuales potenciarán al punto de ser una especie de puente entre el niño y las experiencias que a diario el docente planifica desde el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos evolutivos del infante van de la mano con la comprensión que el maestro tenga de éste y de su conducta, todo puede existir en la vida siempre y cuando se entienda, es por ello el estimulador se manejará entre muchas actitudes por parte de

sus alumnos, teniendo cabida todas y cada una de ellas. Si bien es cierto, la realidad del aula es un abanico de posibilidades en cuanto a las conductas de los niños, en base a eso es que el docente puede orientar siempre y cuando el infante tenga un interés hacia algo en la vida, ya acá vislumbramos que la reproducción mediante moldes no tiene cabida en ningún momento, es algo que se evita desde la estimulación temprana ya que la diferencia es riqueza en un aula donde se educa de manera libre y democrática.

De acuerdo a principios humanistas, el hombre vive en una constante búsqueda del placer, ello si lo pensamos desde el mundo infantil conlleva la felicidad que siente el niño al jugar, esto último estará imbricado a la noción de estimular de manera constructiva. Cuando la estimulación es fallida, devienen procesos negativos para el niño los cuales se traducen como rabias y hasta pataletas incontrolables las cuales vienen del hecho de no haber alcanzado el placer o disfrute áulico, para él el aula es un espacio lúdico que puede y tiene que dejarle beneficios dentro de sus esquemas de aprendizaje.

La estimulación basada en lenguaje evita la triada negativa de angustia, rabia y depresión; para ello el docente debe realzar el valor que tienen las cosas en el mundo del niño pues incluso su nivel afectivo siendo elevado no siempre demanda que éste valore las cosas simples que le rodeas; por ejemplo, el solo hecho de poder respirar o la llaneza de poder contemplar un pájaro volando. En palabras de López (1997) la estimulación busca “una relación equilibrada y productiva” (p. 23) la cual deje hondas satisfacciones entre el niño y lo que éste hace sobre todo en el aula de clases, resaltando que la noción del mundo va cambiando para él mientras avanza el tiempo, tanto cronológico como mental.

Aunque no es nuestro propósito trabajar los postulados de Jean Piaget (1977) es menester acá puntualizar que la estimulación cobra fuerza en las tres etapas que propone el autor francés, a saber: sensorial-motor,

de operaciones concretas y finalmente operaciones formales, éstas van desde que el niño nace hasta los once años de edad. En la última etapa se debe trabajar arduamente y de manera muy significativa la estimulación pues es allí donde se sientan las bases de lo que más adelante será el pensamiento del adulto.

Antes se dijo que la conducta del niño es definitiva para iniciar el proceso de estimulación, pero no es la mera conducta que por excelencia dará comienzo a la estimulación; es la lógica social la que permea esa conducta del niño, cómo a través de las tres etapas antes descritas el niño va transformando e idealizando las cosas y a las personas. Es prescindible que veamos la estimulación como una parte de la biología humana, como una necesidad del individuo ante los tantos predios que presenta la vida de manera cotidiana.

La estimulación trabaja la imitación dentro de un ámbito de educación propositiva, es tal vez la manera más idónea de transmitir algunos valores en los que el maestro se vale las inteligencias múltiples, necesarias estas últimas pues posibilitan un aprendizaje más eficaz, eficiente y efectivo. Serrano (2008) llama incluso a que los maestros y padres abandonen definitivamente la noción de “diagnóstico” (p. 6) y comiencen a basar su labor docente de acuerdo a las fortalezas de cada niño.

Poner los ojos más allá del lenguaje

La estimulación sirve para ver más allá, sirve para que el niño demuestre sus cualidades aún cuando su condición ante otras actividades no sea positiva. Hay anécdotas en las que se relatan las experiencias de grandes inventores, por ejemplo, que Albert Einstein no leyó sino hasta los nueve años, sin embargo, esto último no le impidió desarrollar uno de los proyectos más importantes dentro de la física moderna, para ello fue necesario resaltar cualidades de acuerdo a sus fortalezas y oportunidades ante una vida y un contexto que le facilitó lo que él necesitaba o requería.

Históricamente se ha dicho que un niño es inteligente cuando sale bien en matemática, lenguaje, física y química; como bien se sabe esto es medible en tanto se le apliquen exámenes, pero hay en el fondo unas inteligencias que no pueden ser medidas, ellas estarían representadas por las emociones y la actitud frente al mundo de la naturaleza. En consecuencia, al niño se le puede incentivar para que desarrolle otras inteligencias, desde la música podrá aprender a disfrutar una melodía, sintiendo que el ritmo le transmite un mensaje ya que para el mismo Piaget (1987) la noción de texto es tan amplia y en el fondo tan amable que le considera como toda forma comunicativa, desde esa perspectiva una serie de sonidos y armonías puede transmitir una información al infante lo cual le va a estimular a que exprese una opinión.

Como hemos dicho anteriormente, el hombre tiene como base su lenguaje, precedido todo esto por la mente la cual dictamina el quehacer y la cotidianidad, con ello argumentamos agudamente que el lenguaje del ser humano dictamina y orienta todo cuanto se hace a diario. Para Perrot (1970) la lingüística “es la ciencia del lenguaje” (p. 11) que aborda las distintas maneras cómo los seres humanos nos comunicamos, desde los gestos hasta las formas más estéticas del lenguaje literario o artístico, en definitiva y como constante relación de lo que acá se está abordando, la estimulación basada en lenguaje permitirá al niño expresar ampliamente su pensamiento como parte de una libertad innata al ser.

A propósito del lenguaje cortés, la parte ética del hacer docente contempla que los buenos modales se asimilan mediante un estímulo, yendo un poco más allá del ejercicio de la docencia, podremos decir que las normas de educación son una tarea fundamentalmente del hogar y en consecuencia una responsabilidad de los padres y representantes. Desde esa perspectiva, el niño tendrá el apoyo de padres y maestros quienes le inculcarán la

imperiosa necesidad de decir “gracias, por favor y perdón” (Ordóñez Legarda y Tinajero Miketta, 2010, p. 33).

Tal como se planteó anteriormente, el cuidado del otro en tanto respeto a quienes rodean el medio del niño, dependerá enteramente del cuidado de sí, es allí donde el lenguaje cubre la noción de autoconocimiento y más que esto de autorreconocimiento. En este particular, cabe hacer mención de la inteligencia interpersonal que a nuestro juicio valorativo debería ser la primera inteligencia a desarrollar en los niños, es así como Serrano (2008) comenta de manera muy aguda lo siguiente: “la inteligencia intrapersonal es el entendimiento de sí mismo” (p. 36) lo cual aprovechamos para incentivar al niño al logro de sus sueños, que luchan incansablemente y con ansias por aquello en cual han creído, incluso los niños que han sido estimulados hacia el desarrollo de la inteligencia intrapersonal llegan a hacer una justa clasificación de sus sentimientos, limitándolos pues los seres humanos deben colocar hitos a lo que sienten, eso evita el apasionamiento hacia ciertas circunstancias de la vida.

Hacemos énfasis en la inteligencia intrapersonal pues con el desarrollo de la misma el niño llega a perder el miedo a contar lo que le ocurre, de igual manera propicia la prudencia haciendo que el niño piense suficientemente las ideas antes de expresarlas verbalmente. Esta inteligencia es muy íntima y hasta reservada si cupiera la acotación, socialmente es muy favorable pues los sujetos que la poseen aceptan sus faltas con bastante facilidad, siendo reconocidos en altos cargos pues de allí su espíritu de grandeza.

Desde hace muchos siglos se ha hablado acerca de la necesidad del hombre por conocer su medio, ya Sócrates planteaba el principio de *conócete a ti mismo*, siendo así, la humanidad se ha pasado buena parte de su tiempo buscando las explicaciones más consonas a sus inquietudes. La inteligencia intrapersonal, al igual que el resto de inteligencias busca

alcanzar lo que Gardner (2001) muy bien denomina “competencia intelectual humana” (p. 23) lo cual inserta al niño a un mundo altamente talentoso y sumergido en constantes retos por afrontar, superar comedidamente.

Luego de cultivar la inteligencia intrapersonal, podemos pasar al desarrollo de la inteligencia interpersonal, acá logramos que el niño se incorpore a grupos de trabajo alcanzando excelentes niveles de colaboración, conociendo a cada integrante de su equipo pues es capaz de interpretar adecuadamente sus mensajes, tanto verbales como no verbales. En el Ecuador tenemos un ejemplo claro de alguien con profunda inteligencia intrapersonal e interpersonal, nos referimos a la gran líder indígena Dolores Cacuangó Quilo (Cayambe, 26 de octubre de 1881 - Yanahuayco, 23 de abril de 1971) quien fue la más grande líderesa indígena que ha tenido nuestro país, conduciendo a grandes masas mediante argumentos sólidos tendientes a la lucha social, logrando muchos de sus objetivos gracias a las múltiples inteligencias que poseía y que en algún momento ella misma fue su propia estimuladora, sólo por el hecho de reflexionar en torno a grandes dilemas que vivía en este país.

Las inteligencias múltiples llevan el germen de la empatía, el entendimiento del otro como complemento esencial del niño u hombre que existe gracias a un principio biológico, filosófico y ontológico de biunivocidad terrenal. Mediante la estimulación temprana, logramos que el niño socialice en la escuela, interpretando las personalidades de sus amigos y docentes, digamos que la estimulación condiciona la manera de ver la vida y en esencia a nuestros semejantes.

Escuchad, oíd el mundo

Un tema muy importante a la hora de estimular son los sentidos, en la vida se debe pensar utilizando todos los sentidos, es una manera muy singular de ver, pensar y sentir lo que a diario nos acontece. Ya desde el

quinto mes de gestación, el bebé desarrolla su capacidad para oír, no en vano se ha hablado desde los años noventa del efecto Mozart lo cual estimula la inteligencia desde los primeros meses de gestación, claro está, esto no se ha comprobado en su totalidad.

Para el feto, la voz estimulante de la madre es muy importante, logra oír y en función de eso Alfonso e Ibáñez (2014) sostienen que el bebé dentro del vientre materno oye “a la intensidad de 84 decibelios” (p. 73) favoreciendo la escucha en tanto reconocimiento de la voz materna, estrechando a su vez amplios vínculos entre la madre y el hijo. El estímulo debe ordenarse desde los primeros años de gestación, esto atiende al hecho de que hay que hablar de manera ordenada, pausada y jamás combinando voces de dos o más personas, independientemente de la edad que tenga la persona a quien se va a estimular es recomendable que reciba una sola voz.

La estimulación, entendida desde el lenguaje hacia los niños es eminentemente oral, por ello tendremos que tratar la voz como una particularidad humana capaz de persuadir cuando se le utiliza de una manera cónsona a un momento específico. Debido a la importancia de saber hablar con estímulos, diremos con palabras de Calsamiglia y Tusón (2001) que “la prosodia constituye un aspecto específico de la oralidad y de gran interés por su productividad comunicativa” (p.58) interfiriendo definitivamente en los cambios emocionales del niño pues al recibir enunciados con la debida entonación, ritmo e intensidad éste entenderá a cabalidad lo que su maestro le quiere transmitir.

El lenguaje atraviesa todo lo que el ser humano hace, el pensamiento se materializa en ideas a través de enunciados necesarios para comunicar todo cuanto se quiere, incluso los gestos que carecen de expresión verbal son pensados antes de emitirlos, es por ello que se le conocen como lenguajes no verbales de la comunicación. Con todo, queremos plantear la premisa de que el pensamiento regula

certeramente todo cuanto el ser humano desea hacer, en ese particular es imperioso sugerir que el lenguaje debe ser controlado desde la infancia, evitando así que nuestros niños hagan caso omiso de lenguajes escatológicos y contraproducentes a un contexto determinado.

A propósito de lo anterior, diremos que el niño, partiendo el alto nivel de estimulación, podrá distinguir lo que Cerezo (1994) denomina “contexto discursivo y circunstancial” (p. 21) aludiendo el primero de ellos al conjunto de palabras que forman un mensaje; mientras que el segundo se refiere a todos aquellos elementos que circundan una comunicación, llegando incluso a modificar circunstancialmente aquello de lo cual se habla. De hecho, todo lo anterior llega a cambiar la actitud del hablante en tanto recepción de estímulos superficiales ajenos a los agentes meramente lingüísticos.

Cuando los niños entienden que todo en la vida del ser humano es comunicación habrán sido estimulados para ejercer lo más importante de la cotidianidad, el poder transmitir y receptor mensajes los cuales serán interpretados de la manera más efectiva. Tal como expresan Ordóñez Legarda y Tinajero Miketta (2010) “los seres humanos tenemos la necesidad de relacionarnos con nuestro semejantes” (p. 85) y ello a su vez demanda las infinitas intenciones que podemos tener las personas en el mundo, desprendiéndose así un factor adicional que de manera directa afecta a la estimulación, nos referimos a las tantas herramientas de las cuales se valen las personas para persuadir a otros en función de lo que se desea.

Acá hemos venido planteando que es necesario hablarle al niño desde su gestación, de ese modo, mientras más comunicación haya con ellos más alto será el desarrollo de sus capacidades cognitivas, ampliando su forma de socialización y en sí la fortaleza de comunicar ideas. A partir de esto, podemos ampliar el concepto de inteligencia emocional pues el lenguaje favorece la emisión de pensamientos y

emociones positivas, otorgándole mayor felicidad al infante, adolescente o joven a quien se ha estimulado, de aquí la idea que las palabras más acertadas en un entorno específico alientan y hasta salvan al niño de tomar decisiones imprudentes, ello debido al carácter abstracto de lo que se dice pero que contrario a ello posee un valor sin comparación alguna.

Entre los 3 y los 6 años la estimulación del lenguaje debe ser bastante precisa y acertada, tanto padres como maestros deben hacer que el niño pueda emitir oraciones simples completas, cuidar el uso de preposiciones, adverbios, verbos, pronombres y artículos, a los 3 años de edad el niño puede emitir oraciones carentes de estas categorías gramaticales. Ya a los 4 años de edad debemos estimularlos para que hablen con suficiente confianza y a partir de sus criterios puedan hablar públicamente de lo que desean. Finalmente a los 6 años de edad los niños viven una etapa de imitación del adulto que le rodea, quiere utilizar sus frases como un acto de emulación y creatividad.

Ahora bien, después de todo lo abordado, es pertinente acotar que todos los sistemas educativos de América Latina proponen la oralidad como medio estimulante del aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello se parte de la pronta adquisición de valores significativos circunscritos a la palabra que ya de manera oral maneja el niño, acá se trabajan inclusive los significados culturales y variantes conceptuales de ciertas palabras y expresiones con las que se ha formado el infante, a este paso tendremos más adelante un niño que maneje acertada y prudentemente las palabras, convenciéndolo que el uso del diccionario a diario aporta grandes cualidades al momento de expresarse desde su oralidad.

La estimulación temprana pasa por el hecho de hablar con los niños, aportarles significados nuevos cada día, de acá la necesidad de leerles cuentos en voz alta con una adecuada prosodia (ritmo, entonación e intensidad) la cual pueda darle valor exacto

a lo que se lee. De igual modo el docente diseñará estrategias lúdicas para fomentar en el niño las ganas de leer y escribir, tal es el caso de obras de teatro, marionetas, títeres, películas basadas en textos literarios y visitas a museos de ciencia e historia.

A manera de conclusión, resaltaremos que la labor del docente en todo lo concerniente al proceso de estimulación viene a ser un refuerzo de lo que le brindan sus padres en casa, aunque parezca utópico, diremos cabalmente que los padres son los primeros maestros en la formación del infante. Partiendo de lo anterior, diremos que la triangulación padre, maestro y niño es fundamental para hacer un trabajo cuyo ganador será primero el niño y luego la sociedad que sin lugar a dudas obtendrá un sujeto prístino en su accionar, dispuesto a desempeñar grandes actividades de manera honesta, colaborativa, educada y en constante relación con lo que este tiempo competitivo demanda.

Referencias bibliográficas:

- Alfonso, C. y Ibáñez P. (2014). *Estimulación del desarrollo en la infancia*. Madrid: Editorial DYKINSON, S.L.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Cerezo, M. (1994). *Texto, contexto y situación*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Damián, M. (2000). *Estimulación temprana para niños con síndrome de down*. México: Editorial Trillas, S.A.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica LTDA.
- Ordóñez Legarda, M. y Tinajero Miketta, A. (2010). *Estimulación temprana. Inteligencia emocional y cognitiva*. Madrid: Editorial Cultural, S.A.
- Perrot, J. (1970). *La lingüística*. Barcelona, España: Oikos-tau Ediciones, S.A.
- Piaget, J. (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, A. (2008). *Inteligencias múltiples y estimulación temprana*. México: Editorial Trillas, S.A.



LA RETÓRICA NEGATIVA DE TRISTÁN TZARA

THE NEGATIVE RHETORIC OF TRISTÁN TZARA

Jiménez Vargas, Álvaro*
Universidad Autónoma de Chile
Chile

Resumen

Este documento desarrolla la noción de mimesis negativa comprendida en el *Instructivo para escribir un poema Dada* publicado con los Manifiestos Dadá en el año 1918 por Tristán Tzara. Uno de sus artículos explica los pasos para crear poemas con palabras recortadas de un artículo del periódico para que cualquiera persona pueda transformarse en un escritor de vanguardia. Este ejercicio acaba con el papel que las voces *autor* y *mimesis* ostentan en la tradición literaria occidental, con lo cual el *autor* se transforma en el ejecutor de un programa cuya finalidad es suspender el juicio estético para ubicar al azar el núcleo de la actividad creativa.

Este texto establece una tensión con el canon pronunciado por Aristóteles en su Poética y con el portu surrealismo de Raymond Roussel. Así, la *mimesis negativa* de las Vanguardias históricas y en especial de Tristán Tzara revelará una nueva actitud hacia la estética, hacia la historia, y hacia las ideologías que forman la base de nuestra cultura occidental.

Palabras clave: mimesis negativa, Tristán Tzara, Vanguardia históricas, Manifiesto Dadá, Dadá.

Abstract

This document develops the notion of negative mimesis included in the Instructions for writing a Dada poem published with the Dada Manifestos in 1918 by Tristan Tzara. One of its articles details the steps for creating poems with words cut out of a newspaper article so that anyone can become an avant-garde writer. This exercise puts an end to the role of the author and mimicry voices in the Western literary tradition, making the author the executor of a program whose purpose is to suspend aesthetic judgment in order to place the core of creative activity at random.

This text establishes a tension with the canon pronounced by Aristotle in his Poetics and with Raymond Roussel's port of surrealism. Thus, the negative mimesis of the historical Vanguards and especially of Tristan Tzara will reveal a new attitude towards aesthetics, towards history, and towards the ideologies that form the basis of our Western culture.

Keywords: negative mimesis, Tristan Tzara, historical avant-garde, Dada Manifesto, Dada

*Doctor y Máster en Filosofía. Magister en Teoría e Historia del Arte. Licenciado en Bellas Artes. Profesor de la Universidad Autónoma de Chile. E-mail: alvaro.jimenezvargas@gmail.com

Finalizado: Chile, Agosto-2019 / **Revisado:** Septiembre-2019 / **Aceptado:** Noviembre-2019

1. Una estética divergente

El texto popularizado como un *instructivo para construir un poema Dadá* salió a la luz junto con los *Manifiestos Dadá* en el año 1917 por autoría del poeta rumano Tristán Tzara. Al igual que las propuestas artísticas de vanguardia, la narrativa que propone debe ser comprendida en relación con el horizonte cultural europeo, el cual fue testigo del agotamiento de los relatos ideológicos y estéticos de una cultura que dejó en las manos del progreso técnico el de desarrollo de la vida del hombre y de las grandes urbes. Este contexto la *vanguardia* debe comprenderse como un canto de protesta que despreció la apropiación burguesa de los valores clásicos para abrazar una inédita conjugación entre las voces *arte* y *vida* a través de nuevas y originales propuestas estéticas.

El planteamiento vanguardista, como bien sabemos, se constituyó en una fuerza subversiva que fue capaz de reelaborar las condiciones de producción de objetos artísticos con vistas a desembarazarse del peso de un clasicismo vaciado de sus valores y excesivamente conservador, lo cual tuvo como reacción una nueva poética cuya cualidad más distintiva fue el franco rechazo del canon occidental. Esto se vio reflejado una actitud cínica respecto del papel que desempeñaron los intelectuales en la determinación de las condiciones del gusto, y en general de todo aquello que estuviera al servicio de la construcción de los puentes entre los nuevos programas estéticos y las audiencias burguesas. En este contexto los manifiestos Dadá de Tzara encontraron vertebración desde una marginalidad respecto de los circuitos culturales consolidados para constituirse en una actividad gracias a la cual el hombre puede reencontrarse con aquella creatividad humana que había sido arrebatada por las academias.

El carácter histórico y vanguardista radica precisamente en adquirir una articulación respecto de los márgenes de

la estética de la época, pero, sobre todo, en tomar una dirección que va en contra de la inercia de su tiempo, y, sobre todo, a través de un escepticismo del relato ascendente de la historia en los inicios del siglo XX.

Así, Tzara se propuso prescindir de toda noción poética tradicional para desarrollar un método con el cual cualquiera de sus lectores podría convertirse en un original poeta de vanguardia. El ejercicio es radical, pues prescinde de todas las reglas de composición gramatical, de las métricas tanto como de los motivos, de la lírica, del romanticismo, y aún más: del escritor como sujeto que construye un discurso verbal. Todo, empero, con vistas a vislumbrar una nueva manera de imaginar el gran tejido que hace posibles las relaciones entre las nociones, las palabras y las cosas.

Para hacer un poema dadaísta. Coja un periódico. Coja unas tijeras. Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta Darle a su poema. Recorte el artículo. Recorte en seguida con cuidado cada una de las letras de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa. Agítela suavemente. Ahora saque cada recorte unos tras otro. Copie concienzudamente en el orden en que hayan salido de la bolsa. El poema se parecerá a usted. Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo (Tzara, 1994. p. 50).

El procedimiento es sencillo: las palabras recortadas del periódico son objetos escogidos y posteriormente reconstituidos, pero dislocados sintácticamente. El rendimiento de la operación es de un alcance ontológico, y pone de manifiesto la fragilidad de la convención y que y no hay concepto de realidad que no sea vulnerable, aunque esto ya se había encargado de demostrarlo el desplome de las utopías acaecido por los desastres de la primera guerra mundial.

La operación de Tzara se inscribe como una puesta en crisis de la economía política del símbolo, en tanto que se un cuestionamiento del sistema de garantías provistas por

el lenguaje. En efecto, los enunciados y las palabras son sometidos por Tzara a las centrifugas de azar, y se utilizan para *componer* textos verbales pero desprovistos de reglas de gramática y sintaxis, lo que les hace perder su valor convencional, puesto que los enunciados y las palabras no son utilizados como expresiones de una subjetividad que habla. El desmontaje del aparato gramático implica una renuncia a la condición cualitativa del yo parlante, lo que en un principio le ubica en continuidad con surrealismo, y hace común su crítica al estatuto de realidad, a través de una denuncia de la vulnerabilidad de todo concepto y abstracción. Además, la negación de la noción de autor es análoga a una destitución de esa primera persona que pronuncia los enunciados, son poemas sin autor, con el registro de la actividad de un sujeto vacío. Según sus palabras:

Una obra de arte jamás es bella, por decreto, objetivamente para todos. La crítica es por lo tanto inútil, no existe más que subjetivamente, para cada uno, y sin el menor carácter de generalidad. ¿O acaso se ha hallado la base psíquica común a toda la humanidad? Quedan bajo las alas anchas y benévolas del intento apocalíptico: el excremento, los animales, las jornadas. ¿Como es que se quiere ordenar el caos que constituye esa infinita y enorme variación: el hombre? (Tzara, 1994. p. 14).

2. El canon estético aristotélico y la noción de armonía de la tradición grecolatina

El cuestionamiento estético de Tzara tiene un largo alcance, pues su envergadura desarrolla la noción occidental de orden y proporción que se instituyó desde el Renacimiento, y, que es deudora del espíritu y valor cultural que la filosofía Neoplatónica desarrolló desde los primeros siglos después de Cristo que ingresó a Europa en el siglo XII, para luego revestirse con los ropajes de una sabiduría esotérica gracias a las traducciones de Marsilio Ficino (1433 - 1499).

Esta nueva forma de espiritualidad compuesta encontró en Occidente un lugar

donde ubicar el valor de la proporción y el orden en el más alto de los sitiales, lo cual puede ser comprobado en los tratados de arquitectura y urbanismo escritos por León Batista Alberti (1404 - 1472) o Luca Pacioli (1445 - 1517). En efecto, desde este punto de vista, el Renacimiento puede ser comprendido como una época bisagra que transformó los valores espirituales asociados a las proporciones heredados del pitagorismo y de la astronomía en elementos que constituyeron una nueva filosofía pragmática que estaba al servicio de los intereses de las clases comerciantes. Además, la noción de proporción y de orden encontró un asentamiento en el núcleo mismo de la creación artística que tuvo su apogeo entre los siglos XIV y XV, a lo cual, hay que adjuntar los valores políticos del neoclasicismo observó retrospectivamente cómo las expresiones de la estética grecolatina tributaba el valor civil de la armonía y la belleza.

Dicho en otras palabras, las manifestaciones estéticas no se limitan a constituir simples estilos, por el contrario, los estilos son producto de una poética que “impone una cierta actitud, incluso moral” (cfr. Argan, 2000). Lo cual quiere decir que los patrones de la cultura son los mismos que dan origen a las fórmulas estéticas, y están determinada por el mismo cuadro de concepciones y valores de la cultura. Si aplicamos este razonamiento al valor intrínseco que tiñe los tiempos de Tzara, la belleza, como garantía perceptible de un orden superior, habría caducado, en tanto, es la condición de representación de los valores más altos a los que el hombre podía aspirar. En este sentido la crítica pronunciada por Tzara tiene un doble fundamento que trazas líneas de fuga hacia la antropología, la filosofía y la estética, pues las nociones de *jerarquía* y *armonía* que el Renacimiento y el Clasicismo habían celebrado.

Es posible resumir que el concepto de obra artística canónico ya no expresaba el sentir de los hombres de la edad moderna,

lo cual configuró una nueva mentalidad que “puso de manifiesto una voluntad de reforma y de adecuación racional a las necesidades de una sociedad que estaba transformándose” (Argán, 2000, p.21), y vislumbraron que la transformación estaba condicionada por una renuncia a sus principios y a sus valores fundamentales.

Con todo, el *método* de escritura automática de Tzara reflejado en su instructivo debe ser comprendido como un intento de superación de los principios aristotélicos que se anuncian en *Poética*. En sus páginas, el estagirita dejó escritas las indicaciones para escribir obras dramáticas ubicando el foco en dos axiomas; primero, el de la belleza de la composición radica en la medida y el orden de sus partes, el segundo recomienda que el relato se desarrolle en torno a una *adfabulación*, es decir, debe revelar una moraleja o enseñanza. Dicho en otras palabras, todas las consideraciones se reúnen al rededor del concepto capital de *imitatio*:

(...) la poesía es más filosófica y elevada que la historia, pues la poesía refiere más bien lo universal, la historia en cambio lo particular. Lo universal consiste en que, a determinado tipo de hombre, corresponde decir u obrar determinada clase de cosas según lo verosímil o lo necesario (Aristóteles, 2003, p.57).

El arte y la literatura son una expresión de la mimesis:

Quedó establecido por nosotros que la tragedia es imitación de una acción acabada y entera (...) Entero es lo que tiene principio, medio y fin. Principio es lo que de por sí no sigue necesariamente a otra cosa, pero después de lo cual hay o se produce algo; es fin, por el contrario, lo que de por sí sigue naturalmente a otra cosa, de manera necesaria o por regla general, y a lo cual no sigue ninguna otra cosa; medio es lo que viene después de algo y es seguido por otra cosa.

Quienes componen bien fábulas, no deben comenzarlas ni terminarlas al azar, sino que deben atenerse a los conceptos indicados. Además, en el animal hermoso y en toda cosa hermosa que consta

de partes, no sólo deben estar estas ordenadas, sino que debe también existir la media correspondiente, pues la belleza consiste en la medida y en el orden; por ello no resultaría hermoso un animal demasiado pequeño (...) ni tampoco demasiado grande (...) De la misma manera, pues, como en los cuerpos de los animales, deber haber alguna medida» (Aristóteles, 2003, p.53).

Estas ideas tienen un paralelo con lo que el estagirita había pronunciado en su *Metafísica*, señalando que *las especies principales de lo bello son el orden, la simetría y lo determinado*, lo cual se refleja en la tendencia natural del hombre en la admiración dada en la contemplación de las efigies y composiciones según el canon occidental, señalando que las fábulas deben estar compuestas alrededor de una acción entera y perfecta, de tal manera que ésta tenga principio, medio y fin, para que sea un todo, como un ser vivo, y produzca el placer que le es propio (cfr. Aristóteles, 2003, p.017). En efecto,

(...) la imitación es cuando lo es de una sola cosa, así también la fábula, que es imitación de acción, debe serlo de manera que tenga unidad y construya un todo, asimismo las partes de las acciones deben estar compuestas en tal manera que, quitada alguna de ellas, el todo se diferencie y conmueva, pues la cosa cuya presencia o ausencia no produce ningún efecto, no es parte del todo (Aristóteles, 2003, p.56).

Así, la composición debe estar calibrada para “producir pasiones –como la piedad, el temor, la ira y otras por el estilo- y establecer la grandeza y pequeñez de las cosas” (cfr. Aristóteles, 2003, p.093), de modo que “quien escucha el relato de las acciones que se producen, aún sin verlas, se estremezca y sienta conmiseración por lo que sucede” (cfr. Aristóteles, 2003, p.073).

3. Antecedentes de una escritura sin autor

Algunos años antes de la publicación del primer manifiesto Dadá, el escritor francés Raymond Roussel (1877 - 1933) había

publicado una novela titulada *Impresiones de África* (1910), cuya trama, argumento y estilo reflejaron los resultados arrojados por una serie de juegos que buscaron poner en suspenso el canon literario y la supervisión que ejerce subjetividad del escritor. Roussel, antes que el Surrealismo, había sido pionero en la búsqueda de una manera de escribir más allá de la vigilancia de los estilos y de los criterios para jugar a componer con piezas un relato que sintoniza más bien con un collage que con un obra literaria. En efecto, la originalidad de Roussel residió en la exploración del potencial asociativo de la homonimia a través de la repetición de dos frases casi idénticas, pero de contenidos distintos. Esto, según un sistema de reglas *ad hoc*, ubicaron al principio y en la conclusión de un pasaje. Así, su actividad consistió en tender un puente semántico entre los dos figuras polares, los cuales en principio no cuentan con ningún nexo narrativo. Según sus palabras:

Escogía dos palabras casi semejantes (al modo de metagramas). Por ejemplo, *billard* (billar) y *pillard* (saqueador, bandido). A continuación, añadía palabras idénticas, pero todas en sentidos diferentes, y obtenía con ello frases casi idénticas.

Por lo que respecta a *billard* y *pillard*, obtuve las frases que siguen:

1. *Les lettres du blanc sur les bandes du vieux billard ...*

2. *Les lettres du blanc sur les bandes du vieux pillard.*

En la primera frase *lettres* tenía la acepción de <signos tipográficos> (letras), *blanc* de la <tiza> y *bandes* la de orlas.

En la segunda, *lettres* significaba <cartas>, *blanc* <hombre de raza blanca> y *bandes* <hordas guerreras>.

Una vez encontradas las dos frases, mi propósito era escribir un cuento que pudiera comenzar con la primera frase y concluir con la segunda. (...)

En el cuento al que me refiero, había un *blanc* (u explorador de raza blanca) que, bajo el título de *Parmi les noires* (entre

los negros) había publicado en forma de *lettres* (misivas) un libro que trataba de las *bandes* (hordas) de un *pillard* (rey negro).

Al principio del relato, un personaje que escribía con un *balnc* (tiza) unas *lettres* (signos tipográficos) en las *bandes* (orlas) de un *billard* (billar). Estas letras componían criptográficamente la frase final: *Les lettres du blanc sur les bandes du vieux pillard*, y todo el cuento giraba en torno a un retruécano basado en los relatos epistolares del explorador» (Roussel, 2004, p.10).

Roussel agregó que dentro en literatura los sucesos descritos no necesitan proceder de la realidad ni estar inspirada en ella, pues la obra no debe tener nada de real, ninguna observación del mundo, sino combinaciones imaginarias, sólo concebidas a partir del lenguaje (cfr. Roussel, 1990, p.10). El resultado es, según sus palabras, una clase de “mosaico” que ha sido creado a partir de “ecuaciones de hechos” que fue necesario articular “lógicamente”, lo cual le permitió “tomar una frase cualquiera, de la que extraía imágenes, dislocándola al modo de un jeroglífico” (cfr. Roussel, 1990, p.11).

Por su parte, Marcel Duchamp considerándose a sí mismo como un pintor, y como tal, señaló que es más productivo ubicarse bajo la influencia estilística de un escritor, y, observó en Roussel una cualidad “antirromántica y antinaturalista” cuya virtud es llevar a cabo “un trabajo lógico riguroso hasta el delirio pero alejado de las convenciones de cualquier género conocido” (cfr. Ramírez, 2000, p.22). La obra es Roussel no hace concesiones: “Ningún lirismo en la expresión, ninguna concesión al color local” (cfr. Ramírez, 2000, p.22), lo cual de testimonio de que Roussel fue precursor de un modo de experimentación que pone en juego el principio de figuración sostenido por la mimesis literaria, y, de alguna manera definió una línea que se proyectó en el sustrato político de la vanguardia.

En *Impresiones de África*, en tanto que relato novelesco, el lector se transforma en

un testigo de la más extravagante sucesión de números artísticos realizados a propósito de una gala dedicada al emperador de un país imaginario. En una de ellas, por ejemplo, Bex, uno de sus personajes, agasaja a la audiencia con una orquesta de autómatas contenidos dentro de una caja de cristal. Las armonías musicales se desprenden de la máquina cuando una manivela hace girar un conjunto de ruedas que hacen fluir un químico violáceo que al circular impulsa pistones y membranas, creando con prodigiosa virtuosidad un recital para que sorprende a los espectadores. En otra ocasión, Skarioffszky presenta ante la multitud una serie de curiosos objetos conformados por una cítara, un recipiente con agua y otros aparatos en las que el protagonismo se lo lleva cierta clase de gusano. Este animal, que por vía de contorsiones de su cuerpo, deja escapar por vez gotas de agua del recipiente, caen sobre una cítara cuidadosamente dispuesta, de manera que el animal es un avezado músico que cautiva a la multitud con su ejecución.

A continuación En los siguientes párrafos reproducimos el fragmento en que se describe el particular espectáculo:

El gusano, dejado a su libre albedrío, levantó de pronto, para bajarlo en el acto, un breve fragmento de su cuerpo.

Una gota de agua, a la que dio tiempo de colarse por el intersticio, cayó con fuerza en una cuerda vibrante que, con el choque, dio un *do* puro y sonoro.

Algo más allá, otra sacudida del cuerpo obturador dejó escapar otra gota que, esta vez, golpeó con un retumbante *mí*.

Un *sol*, luego un *do* agudo, atacado de idéntica forma, completaron un acorde perfecto, que el gusano volvió a desgranar abarcando una octava completa.

Tras el tercer y último *ut*, las siete notas consonantes pulsadas al mismo tiempo proporcionaron un modo de conclusión a este preludeo experimental.

Así entrenado, el gusano comenzó una lenta melodía húmeda llena de tierna y lánguida dulzura.

Cada gota de agua, desprendida por un voluntario estremecimiento de su cuerpo, golpeaba afinadamente tal o cual cuerda que la dividía en dos fragmentos iguales.

Una tira de fieltro adherida al lugar adecuado de la madera de la cítara amortiguaba la caída del pesado líquido que, a falta de aquella, habría producido molestos chisporroteos. (...)

El gusano seguía con sus contorsiones musicales, atacando a veces dos notas a un mismo tiempo tal como lo hacen los citaristas profesionales con una baqueta en cada mano.

Varía melodías, quejumbrosas o alegres, siguieron sin interrupción a la siguiente cantinela.

Luego, dejando de lado el repertorio que habitualmente corresponde a este instrumento, el reptante animal se lanzó a la ejecución polifónica de un vals curiosamente danzarín.

La melodía y el acompañamiento vibraban a un tiempo en la cítara, que generalmente se limita a la escasa producción de dos sonidos simultáneos.

Para dar relieve a la parte principal, el gusano se alzaba más soltando así sobre la cuerda, violentamente golpeada, mayor cantidad de agua.

El ritmo, algo vacilante, prestaba discretamente al conjunto ese sello original, característico de las orquestas de cíngaros. (...)

No intervenía ningún elemento mecánico en esta ejecución personal llena de fogosidad y convicción. El gusano parecía ser un virtuoso cotidiano que, según la inspiración del momento, debía ofrecer, de forma diferente cada vez, tal o cual fragmento ambiguo cuya delicada interpretación podía convertirse en un tema de debate. (...)

No tardó el reptante animal en acentuar con enormes sacudidas una melodía de amplia estructura, cada una de cuyas notas escritas debía ir acompañada de algún grueso cabrio. En torno a este tema, elaborado como base, corrían mil ligeras variaciones que provocaban simples temblores del flexible cuerpo.

El animal estaba ebrio de armonía. En vez de dar muestras del más leve cansancio, se exaltaba cada vez más con el incesante contacto de los efluvios sonoros que él mismo desencadenaba.

Su embriaguez se transmitía al auditorio, extrañamente conmovido por el timbre expresivo de tales sonidos, semejantes al llanto, y por la increíble velocidad que destacaba aún más gracias a múltiples enlaces de fusas (Roussel, 2004, p.89).

4. A modo de conclusión: El poema Dadá como una imagen del mundo

Como hemos podido observar, el juego creativo creado por Tristán Tzara crea una tensión con el perímetro que limita el universo de la creación literaria. Pero este intento, por el contrario, no queda limitado por las condiciones propias del lenguaje literario o estético, sino que avanza un paso hacia una reflexión ontológica, pues hace un emplazamiento de los fundamentos últimos y supuestos entitativos que tienen que ver más con la filosofía que con una determinada ciencia estética como la literatura.

Esto no lleva a desprender una reflexión sobre la relación entre la lengua y el mundo, pues, el instructivo de Tzara es una imagen especular del papel que una obra de arte de vanguardia posee dentro del panorama sociopolítico. Esto quiere decir que efectivamente habría mimesis en el poema que resulta de las operaciones descritas por el poeta rumano, y esta quedó expresada en su estructura gramática, pero también a nivel morfológico, y, además en la irregularidad de su superficie. Con todo, el ejercicio se expresa como una reflexión del papel del arte dentro del proyecto de modernidad, lo cual se expresó como el *teratos* que refleja la imagen un mundo, aunque aquello que se nos presenta una apariencia heterodoxa es una apertura hacia un paisaje que está sujeto a un principio que se nos escapa. Y en este sentido la mimesis seguiría estando en el seno de la obra de vanguardia. Por esos motivos podemos resumir que el instructivo para componer un poema Dadá, pretende suspender el

juicio estético a través de la irrupción de los principios poéticos que desde de la antigüedad sancionaron las cuestiones exotéricas como; el orden, la proporción y la estructura de la gramática de las composiciones verbales. Más específicamente, lo que está en la línea de fuego es su fundamento estético: el orden y la relación armónica entre las partes constituyentes del discurso. Esto quiere decir que la voz *vanguardia histórica* nos ubica en una situación en la cual la imagen del mundo ha caducado, lo cual obliga a poner de frente una lengua que ya no sirve para hablar del mundo. En efecto, a partir de ese momento se rompe la relación natural entre el mundo y el lenguaje que lo construye y reconstruye en su despliegue, y, junto con eso Tzara quiere extinguir también sus proyecciones, es decir, aquello que Foucault describió en su análisis bajo la noción de utopía.

Para lograr esto Tzara pone en acción una suerte de *poética de la desmantelación*: del concepto de obra de arte, de la idea de construcción gramática, de la noción de autor, lo cual es, desde un punto de vista filosófico, una renuncia a las garantías de la lengua y de su ley. Esto no es un capricho, sino una respuesta al escenario sociopolítico de la Europa de la post guerra, donde ya no quedaban metáforas disponibles para hablar de un mundo en su sentido unitario, y que el lenguaje constituye el mundo había dejado de ser válido.

Esta conclusión, en resumen, podría albergar una contradicción cuando advertimos la posibilidad que la construcción gramática derivada del programa de Tzara efectivamente es solidaria con el marco sociocultural y con las condiciones propias de su momento histórico. Dicho en otras palabras, el poema Dadá y sistemático respecto del entorno en el cual se nutre, lo que quiere decir, en pocas palabras, que si existe la posibilidad de una mimesis en poema. No obstante, *el instructivo para escribir un poema dadá* comporta nueva manera de imaginar el gran tejido que hace posibles las relaciones entre

las nociones, las palabras y las cosas. Por esos motivos el coeficiente vanguardista del poema debe ser analizado según el binomio *utopía/heterotopia* que utilizó Michel Foucault para determinar la proximidad de los productos de la cultura con ese eje interno que distribuye las fábulas y las ideologías:

Las *utopías* consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; despliegan ciudades de amplias avenidas, jardines bien dispuestos, comarcas fáciles, aun si su acceso es quimérico. Las *heterotopías* inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la “sintaxis” y no sólo la que construye las frases —aquella menos evidente que hace “mantenerse juntas” (unas al otro lado o frente de otras) a las palabras y a las cosas. Por ello, las utopías permiten las fábulas y los discursos: se encuentran en el filo recto del lenguaje, en la dimensión fundamental de la *fábula*; las heterotopías (como las que con tanta frecuencia se encuentran en Borges) secan el propósito, detienen las palabras en sí mismas, desafían, desde su raíz, toda posibilidad de gramática; desatan los mitos y envuelven en esterilidad el lirismo de las frases (Foucault, 2002, p.13).

Según este esquema polar el poema Dadá describe una poética heterotópica porque problematiza las relaciones entre las nociones y sus representaciones, y por que obliga al lector a renunciar al valor nominal del lenguaje, y más aún, en transformarlo en terreno fértil para la creación de un nuevo sistema de relaciones a través de una imagen renovada de las cosas y del mundo.

Referencias bibliográficas:

- Argan, G.C. (2000). *El arte moderno*. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo Veintiuno.

- Tzara, T. (1999) *Siete manifiestos Dada*. Barcelona, España. Tusquets Editores.
- Paz, O. (2008). *La apariencia desnuda*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Aristóteles. (2003) *Poética*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Losada.
- Roussel, R. (2004) *Impresiones de África*. Madrid, España. Editorial Siruela.
- Ramírez, J.A. (2000) *Duchamp. El amor y la muerte, incluso*. Madrid, España. Editorial Siruela.

NORMAS *Cifra Nueva* PARA EDICIÓN DE TRABAJOS

Basadas en la American Psychological Association (2001). (5ta edición)

CRITERIOS PARA LOS AUTORES:

1. La Revista recibe trabajos **SÓLO EN FORMATO DIGITAL** durante todo el año, enviándolos a la siguiente dirección: revistacifranueva@gmail.com
2. La orientación de los trabajos permanece en la línea de temas relacionados con el lenguaje y el pensamiento, la literatura, la lingüística, el arte, la poética y áreas conexas. En esta nueva etapa, se abre a las reflexiones sobre la cultura y la sociedad, el hombre y la historia; así como también, la mirada sobre Trujillo y todos aquellos valores subyacentes a quienes conviven en esta región venezolana.
3. Los Estudios, Ensayos y Artículos a presentar deben ser inéditos, en el cuidado de no estar en ningún otro proceso de arbitraje o publicación.
4. La Revista no se hace responsable de las ideas y opiniones contenidas en los trabajos, siendo responsabilidad plena del Autor.
5. Los Estudios y Ensayos poseerán una extensión total de hasta veinticinco (25) páginas y, los Artículos, hasta quince (15) páginas. Las Notas y Reseñas hasta diez (10) páginas.
6. Los trabajos deben tener el siguiente formato digital:
 - 6.1. Procesador de Texto Word (2003 en adelante).
 - 6.2. Tamaño del papel: Carta.
 - 6.3. Márgenes: Izquierdo, Superior, Derecho e Inferior (3 cm).
 - 6.4. Tipo de fuente: Times New Roman.
 - 6.5. Tamaño de fuente: 12 para títulos y párrafos, las citas fuera de párrafo en tamaño 11).
 - 6.6. Interlineado para el texto: 1,5.
 - 6.7. Interlineado para citas fuera de texto de más de cuatro (4) líneas: Sencillo.
7. El título debe ir centrado y en mayúsculas, en negrita, tanto en inglés como en español (Ver Ejemplo).
8. Debajo del título -centrado-, a dos (2) espacios, APELLIDOS y Nombres del Autor.
9. A un (1) espacio, centrado, la institución a la que pertenece (Ver Ejemplo).
10. A un y medio (1 ½) espacio, solamente la dirección de correo electrónico (Ver Ejemplo).
11. Seguido de la dirección electrónica, a un (1) espacio, se ubicará el RESUMEN en español (hasta 200 palabras), acompañado del ABSTRACT en inglés y un RESUMEN en otra lengua de preferencia y dominio del Autor (Ver Ejemplo).
12. Posterior a cada resumen, debe indicarse hasta cinco (5) palabras clave (Ver Ejemplo).

13. Ejemplo:

TÍTULO CENTRADO Y EN NEGRITA
TÍTULO CENTRADO Y EN NEGRITA EN INGLÉS

BRICEÑO-IRAGORRY, Mario

Universidad de Los Andes

cifranueva@ula.ve

RESUMEN

En español, hasta doscientas (200) palabras.

Palabras clave: hasta cinco (5).

ABSTRACT

In english.

Key words.

RESUMÉ

Dans la langue de son choix.

Mots-clé.

14. Los trabajos pueden tener todas las divisiones posibles que el Autor contemple. En este caso, los títulos y subtítulos sólo se marcan en **negrita** y con números arábigos (si se desea).

15. Los epígrafes deben colocarse después de los títulos y subtítulos a margen derecho, seguidos del Nombre y Apellido del Autor a un espacio de la cita; así:

El territorio que actualmente denominamos Latinoamérica ha sido
escenario de diversos encuentros y desencuentros culturales.

Carlos Huamán

16. Las palabras en otros idiomas al español, los términos de un posible metalenguaje y las palabras o enunciados que deseen resaltarse, se colocarán en *cursiva*.

17. Al aclarar el significado de una palabra, se usará comilla simple. (Ej. Etimológicamente, *homo* significa ‘hombre’).

18. A las citas se les dará el siguiente tratamiento:

18.1. Cuando la cita no excede de tres (3) líneas, va en el párrafo y la referencia al autor se hará así: “En Heidegger, el tiempo originario, es decir, la temporalidad, es un fenómeno unitario que constituye la unidad del Ser-ahí” (Rodríguez, 2006, p.55). Si la cita abarca varias páginas de la obra, así: (Rodríguez, 2006, p.p. 55-60).

18.2. Cuando sucede la paráfrasis, se coloca así: (cfr. Rodríguez, 2006).

18.3. Cuando se menciona al autor, se escribirá el primer apellido y el año entre paréntesis: Según Rodríguez (2006) continúa el texto...

18.4. Si la obra citada posee dos (2) autores, deben aparecer los dos (2) apellidos en cada referencia.

18.5. Al ser más de tres (3) autores, se citan todos la primera vez que ocurre la referencia en el texto (Araujo, Artigas, Tineo, 2011); en citas posteriores, se escribe el apellido del primer autor, más la frase “et.al.” (Araujo, et. al., 2011).

18.6. Si se citan dos (2) o más obras en la misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis (Villegas, 2002; Barreto, 2004; Baptista, 2009).

18.7. En el caso de las citas con más de cuatro (4) líneas, debe aparecer fuera del párrafo, con sangría de tres tabulaciones estándar a la izquierda, en el margen derecho sin sangría, sin comillas, espacio simple, en forma de bloque, y la referencia al autor; así:

Lo anterior no es el único testimonio a favor de la tesis de Heidegger. Se pueden mostrar textos con los cuales atestiguarla de distinta manera. Consideremos por ejemplo la ontología platónica, decisiva para el estudio de toda la metafísica occidental. En la parte final del diálogo <<Crátilo>>, Sócrates se plantea el problema de qué ocurriría si las ideas, si lo bello en sí se encontrara en un flujo continuo. En ese caso no se podría nombrar algo, porque cuando uno tratara de nombrarlo desaparecería. (Rodríguez, 2006, p.27).

19. Las notas se harán al final de la página y sólo se usarán para aclarar, comentar o detallar algún punto que no será desarrollado en el cuerpo del trabajo.
20. Los pie de página irán señalados en superíndice, sin paréntesis, antes de la puntuación correspondiente. Ejemplo: “Hecha la aclaratoria anterior¹,...”
21. Si van incluidas imágenes, gráficos, tablas o cuadros, deben estar en el cuerpo del trabajo en formato TIFF y con una resolución entre 200 y 300 dpi). Así mismo las tablas deben estar enumeradas y señalar su fuente. Todas las imágenes, gráficos, tablas o cuadros, deben estar en escala de grises, ya que poseen una mejor definición y calidad).
22. Las referencias bibliográficas y electrónicas se presentarán en orden alfabético según Apellido de los autores, así:

Un autor:

Rodríguez, A. (2006). *Verdad y sentimiento en Ser y Tiempo de Martin Heidegger*. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes.

Dos autores:

Barriga,F.yHernández,G.(1998).*Estrategiasdocentesparaunaprendizaje significativo*. México-México. Mc Graw Hill.

Revistas:

Lucía Megías, José Manuel.2008. *Enredando con el teatro español de los siglos de oro en la web: de los materiales actuales a las plataformas de edición*. Revista de la Asociación Española de Semiótica. Nº 17, p.85-129.

Electrónicas:

Gutierrez Valencia, Ariel.2006. *E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto*. Revista Digital Universitaria 7 [en línea]. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5.pdf> [Consulta 05/07/2008].

23. Si el autor posee varias obras en un mismo año, cifrarlas empezando por la letra “a”; ejemplo: (Villegas, 1977a), (Villegas, 1977b). En las referencias bibliográficas debe coincidir la sistematización de las citas.
24. Si desea consultar algún otro detalle o información de interés, se dispone de todos los Números Publicados de la Revista en el Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela, a través de la siguiente dirección: www.saber.ula.ve/cifranueva/

CRITERIOS DE ARBITRAJE:

Los artículos presentados ante el Comité Editorial de la Revista “*Cifra Nueva*” para su publicación, serán sometidos al arbitraje de acuerdo al siguiente procedimiento:

1. El Comité Editorial al recibir los artículos, comprobará que estos se adapten a las áreas temáticas de la revista.
2. Se hará la evaluación para determinar si cumple con las Normas para la edición de los trabajos.
3. Posteriormente se someten a la revisión de los árbitros externos (sistema doble ciego) quienes serán seleccionados de acuerdo a su especialidad, los cuales deben evaluar los trabajos atendiendo a los criterios de originalidad, pertenencia, y aportes científicos y académicos. Los evaluadores tendrán treinta días (30) hábiles para su veredicto.
4. Cada árbitro emitirá su juicio sobre la publicación o no del trabajo.
5. Dicho resultado se notificará por escrito al autor/autora (s) por parte de los editores de la revista.
6. En caso de ser aceptado se le comunicará fecha de aceptación y publicación.
7. En el caso de que los árbitros hayan considerado que el trabajo necesita correcciones, ya sea de contenido, o de forma, el autor/autora (s) tiene un máximo de quince (15) días hábiles para realizar y presentar de nuevo el artículo ante el Comité Editorial con las correcciones incorporadas.
8. En caso de rechazo, se le comunicará al autor/autora (s) tal decisión, la cual es inapelable.

Cifra Nueva **GUIDELINES FOR EDITING WORKS**

Based on the American Psychological Association. (2001). (5th Edition)

CRITERIA FOR AUTHORS:

1. The Journal receives works only in digital format throughout the year, by sending them to the following e-mail address: revistacifranueva@gmail.com
2. The orientation of works remains in line with issues related to language and thought, literature, linguistics, art, poetry and related areas. In this new stage, the Journal opens to reflections on culture and society, man and history, as well as on Trujillo's glance and all the values underlying to those who coexist in this Venezuelan region.
3. Studies, Essays and Articles to be submitted must be unpublished, in the care of not being in any else process of arbitration or publication.
4. The Journal is not responsible for the views and opinions expressed in the works, being full responsibility of the author.
5. Studies and Essays have up to a total length of twenty-five (25) pages and the Articles, up to fifteen (15) pages. Reviews and Notes up to ten (10) pages.
6. Papers should be formatted digitally:
 - 6.1. Word processor (2003 onwards).
 - 6.2. Paper Size: Letter.
 - 6.3. Margins: Left, Top, Right and Bottom (3 cm).
 - 6.4. Font type: Times New Roman.
 - 6.5. Font size 12 for headings and paragraphs, quotes outside a paragraph in 11.
 - 6.6. Spacing for text: 1.5.
 - 6.7. Spacing out text dating more than four (4) lines: Simple.
7. The title should be centered and all caps, bold, in both English and Spanish (see example).
8. Below the title -centered-, at two (2) spaces, Surname and Name of the author.
9. At one (1) space, centered, the institution to which the author belongs (see example).
10. At one and a half (1 ½) space, only the e-mail address (see example).
11. After the e-mail, at one (1) space, will be located the Summary in Spanish (up to 200 words), accompanied by an abstract in English and another language Summary of the preference and mastery of the Author (see example).
12. Following each summary, indicate up to five (5) key words (see example).

13. Example:

TITLE IN BOLD AND CENTERED
TITLE IN BOLD AND CENTERED IN ENGLISH

BRICEÑO-IRAGORRY, Mario

Universidad de Los Andes

cifranueva@ula.ve

RESUMEN

En español, hasta doscientas (200) palabras.

Palabras clave: hasta cinco (5).

ABSTRACT

In English.

Key words.

RESUMÉ

Dans la langue de son choix.

Mots-clé.

14. The works can have all possible splits contemplated by Author. In this case, only the titles and subtitles marked in **bold** and with Arabic numbers (if desired).
15. The headings should be placed after the titles and subtitles to left margin, followed by the name and surname of the Author at one space of the statement, as follows:

El territorio que actualmente denominamos Latinoamérica ha sido
escenario de diversos encuentros y desencuentros culturales.
Carlos Huamán
16. Words in languages other than Spanish, the terms of a possible metalanguage and words or statements wishing to be highlighted, will be placed in italics.
17. For clarifying the meaning of a word is used a single quotation mark. (Ex. Etymologically, *homo* means ‘man’).
18. To any quotation will be given the following treatment:
 - 18.1. If the quotation does not exceed three (3) lines, it goes in the paragraph and the reference to the author is made as follows: “En Heidegger, el tiempo originario, es decir, la temporalidad, es un fenómeno unitario que constituye la unidad del Ser-ahí” (Rodríguez, 2006, p.55). If the appointment spans multiple pages of the book, thus: (Rodríguez, 2006, p.p. 55-60).
 - 18.2. When paraphrase happens, it is placed as follows: (cfr. Rodríguez, 2006).
 - 18.3. When the author is mentioned, his first name and year must be written in parenthesis: By Rodríguez (2006) text continues...
 - 18.4. If the work cited has two (2) authors should appear the two (2) surnames in each reference.

18.5. When more than three (3) authors, cite all of them the first time the reference occurs in the text (Araujo, Artigas, Tineo, 2011), in further citations, write the first author plus the phrase “et. al.” (Araujo, et. al., 2011).

18.6. When cite two (2) or more works in the same reference, write the names and respective publication dates separated by a semicolon in a parenthesis (Villegas, 2002; Barreto, 2004; Baptista, 2009).

18.7. For quotations with more than four (4) lines, must appear outside of the paragraph indented three tabs at the standard left, no indent at the right margin, without quotation marks, single space, in block form, and reference to the author as follows:

Lo anterior no es el único testimonio a favor de la tesis de Heidegger. Se pueden mostrar textos con los cuales atestiguarla de distinta manera. Consideremos por ejemplo la ontología platónica, decisiva para el estudio de toda la metafísica occidental. En la parte final del diálogo <<Crátilo>>, Sócrates se plantea el problema de qué ocurriría si las ideas, si lo bello en sí se encontrara en un flujo continuo. En ese caso no se podría nombrar algo, porque cuando uno tratara de nombrarlo desaparecería. (Rodríguez, 2006, p.27).

19. The notes have to be made at the end of the page and used only to clarify, comment or detail some point that will not be developed in the body’s work.
20. Footnotes shall be marked in superscript without brackets, before the corresponding annotation. Example: “Hecha la aclaratoria anterior¹,...”.
21. If pictures, graphs, tables or pictures are included, they should be in the body’s work in TIFF format with a resolution between 200 and 300 dpi. Likewise, tables should be numbered and indicated its source. All images, graphics, tables or pictures must be in grayscale, because they have better definition and quality.
22. Bibliographic and electronic references must be presented alphabetically by surname of the authors, as follows:

One author:

Rodríguez, A. (2006). *Verdad y sentimiento en Ser y Tiempo de Martin Heidegger*. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes.

Two authors:

Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México-México. Mc Graw Hill.

Magazines:

Lucía Megías, José Manuel. 2008. *Enredando con el teatro español de los siglos de oro en la web: de los materiales actuales a las plataformas de edición*. Revista de la Asociación Española de Semiótica. N° 17, p.85-129.

Electronic journals:

Gutierrez Valencia, Ariel.2006. *E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto*. Revista Digital Universitaria 7 [en línea]. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5.pdf> [Consulta05/07/2008].

23. If the author has several works in the same year, encrypt them starting with the letter “a”, e.g., (Villegas, 1977a), (Villegas, 1977b). The references indicated must match with the systematization of citations.
24. To consult any other detail or useful information, all the published issues of the Journal are available at the Institutional Repository from the University of Los Andes (ULA), Venezuela, through the following address: www.saber.ula.ve/cifranueva/.

CRITERIA FOR ARBITRATION:

Articles submitted to the Editorial Board of “*Cifra Nueva*” magazine for publication shall comply with the following procedure:

1. Once items are received by The Editorial Committee, it will be verified that they are adapted to the subject areas of the journal.
2. A determination will be made to evaluate compliance with the journal standards for publishing.
3. Then, papers on evaluation will undergo external review of the referees (double blind system) who will be selected according to their subject area. They will evaluate the work based on the criteria of originality, relevance, and scientific and academic contributions. Referees have thirty (30) business days to deliver a decision.
4. Each referee shall deliver its judgment on whether to publish the work.
5. This result shall be notified to the author / author (s) with a note written by the journal’s editors.
6. In case of acceptance, it will be communicate to the author/authors the acceptance and publication date.
7. In the event referees have considered that the work needs further correction, either in content or form, the author / author (s) has a maximum of fifteen (15) business days to make them and resubmit the article to the Editorial Board with the corrections incorporated.
8. In case of refusal, this decision shall be communicated to the author / author (s), which is final.

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Marío Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: revistacifranueva@gmail.com

PLANILLA PARA ARBITRAJE DE ARTÍCULOS

I. Artículo

Título:

II. Criterios de Arbitraje

	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente
Título				
Originalidad				
Resumen				
Palabras clave				
Redacción				
Metodología				
Aportes críticos				
Actualización bibliográfica				

II. Resultado de la evaluación:

Publicable	()
Publicable con modificaciones (Anexar sugerencias)	()
No publicable	()

III. Árbitro:

Nombres: _____ . Apellidos: _____ .

Institución: _____ . E-mail: _____ .

Fecha de Envío: _____ . Fecha de Evaluación: _____ .

Firma: _____

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Mario Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: revistacifranueva@gmail.com

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Trujillo, _____ del _____.

Comité Editorial
Revista “*Cifra Nueva*”
Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas
”Mario Briceño-Iragorry”
Universidad de Los Andes-Trujillo, Venezuela
Presentes:

Asunto:
Cesión de Derecho de Autor

Por medio de la presente, les comunico que cedo a la Revista “*Cifra Nueva*” los derechos exclusivos para la edición del Artículo de mí autoría, titulado _____ para que sea publicado y difundido, por los medios físicos o electrónicos que consideren conveniente.

Agradeciendo su atención.

Firma del Autor

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Mario Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> E-mail: revistacifranueva@gmail.com

CARTA DE ORIGINALIDAD

Trujillo, _____ del _____.

Comité Editorial
Revista “*Cifra Nueva*”
Centro de Investigaciones Literarias y Lingüística
“Mario Briceño-Iragorry”
Universidad de Los Andes-Trujillo, Venezuela.
Presentes:

Asunto:
Carta de Originalidad

Por medio de la presente, certifico y doy fe de que el Artículo titulado _____
_____ es de mi
completa autoría, y no ha sido presentado ni publicado en otras revistas científicas nacionales ni
internacionales, asumiendo su originalidad. De lo contrario, responderé por las consecuencias
jurídicas, penales y administrativas a que diera lugar.

Firma del Autor

REVISTAS RECIBIDAS EN CANJE

CANJE INTERNACIONAL.

Revista ARISTAS. Revista de Estudios e Investigaciones. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. EUDEM. Mar del Plata. Díaz Alberdi 2695. Argentina.

Revista Celehis. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas. Universidad Nacional de Mar del Plata. Centro de Letras Hispanoamericanas. Editorial Martín República Argentina.

Cuadernos CILHA. Centro Interdisciplinario de Literatura Hispanoamericana. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. República de Argentina.

Revista Cuadernos Hispanoamericanos. Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, aacid. Ciudad Universitaria. Madrid- España.

Estudios Filológicos. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Valdivia - Chile.

Revista de FILOLOGÍA. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna. Campus Central 38200 – La Laguna – Tenerife. Teléfonos: 922319198. España –Tenerife.

Revista Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México. Biblioteca “Simón Bolívar”, Torres Dos de Humanidades 2º piso. CD. Universitaria. México, D.F.

Revista MAPOCHO. Edición de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Av. Libertador Bernardo O’Higgins 651. Teléfonos: (56-2) 3605407-3605335.

Revista SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica. Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas tecnologías. Departamentos de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Filología Francesa. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Filología. Editorial UNED. Madrid.

CANJE NACIONAL.

Revista ACADEMIA. Revista del Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes-Trujillo-Venezuela.

Revista AGORA. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES). Trujillo. Universidad de Los Andes, NURR. Trujillo-Venezuela.

Boletín Universitario de Letras. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias. Universidad Católica Andrés Bello. Urb. Montalbán, La Vega. Caracas.

Revista Contexto. Universidad de Los Andes. Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe. Grupo de Investigación en Literatura Latinoamericana y del Caribe. San Cristóbal. Estado Táchira.

Revista Dialógica. Revista Multidisciplinaria. UPEL- Maracay. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Subdirección de Investigación y Postgrado. Maracay-Venezuela.

Revista Entretemas Revista Venezolana de Investigación Educativa. El Mácaro. Universidad Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”. Subdirección de Investigación y Postgrado. Coordinación General de Investigación.

Revista Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales. Departamento de Lengua y Literatura (Coordinación de Postgrado en Literatura. Universidad Simón Bolívar). Caracas.

Revista Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. El Paraíso- Caracas.

Revista Lecturas y Relecturas. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Instituto de Investigaciones Literarias “Gonzalo Picón Febres”. Primer Encuentro de Investigadores de Literatura Venezolana y Latinoamericana. Mérida- Venezuela.

Revista LETRAS. Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. UPEL- Instituto Pedagógico de Caracas. El Paraíso – Caracas.

Revista Lingua Americana. Revista de Lingüística. Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Maracaibo. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.

Revista de Literatura Hispanoamericana. Universidad del Zulia. Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo.

Revista Núcleo. Escuela de Idiomas Modernos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Los Chaguaramos. Caracas.

Revista Orientación y Consulta. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado-Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Subdirección de Investigación y Postgrado. Maracay. Estado Aragua.

Revista Paradigma. Revista Semestral. Universidad Pedagógica Experimental. Libertador. Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP). Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay. Estado Aragua.

Revista Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios. Instituto de Investigaciones Literarias “Gonzalo Picón Febres”. Maestría en Literatura Iberoamericana. Universidad de Los Andes-Mérida.

Cifra Nueva

Revista de Crítica e Investigación Literaria, Lingüística y Estudios Culturales
del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas «Mario Briceño-Iragorry»
<http://www.saber.ula.ve/cifranueva/> revistacifranueva@gmail.com

SOLICITUD DE CANJE O SUSCRIPCIÓN

El Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas “Mario Briceño-Iragorry” establece convenios para el intercambio formal de publicaciones científicas y académicas con otras instituciones interesadas. También se puede obtener nuestra revista a través de suscripción.

Canje: Suscripción:

Nombre: _____.

Dirección: _____.

Ciudad: _____.

País: _____.

Teléfono: _____.

E-Mail: _____.

Institución: _____.

Procedimiento para Canje:

- .- Una vez recibida la planilla, será sometida a consideración por el Comité Editorial de la revista.
- .- La decisión tomada le será comunicada a la institución solicitante vía correo electrónico.
- .- Una vez aceptado, se iniciara el envío de las publicaciones según los periodos de publicación de la misma.

Procedimiento para Suscripción:

- .- El costo anual (2 números) de la revista será: Profesionales: Bs. 20,00 / Estudiantes: Bs. 10,00 / Exterior: USD. 10. Las modalidades de pago será acordado entre las dos partes.

Dirección de Contacto: Revista Cifra Nueva. Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas “Mario Briceño-Iragorry”. Universidad de Los Andes, Casa de Carmona. Avenida Isaías Medina Angarita, sector Carmona, 4º piso. Trujillo Estado Trujillo, Venezuela. Correo electrónico: cill@ula.ve / cifranueva@ula.ve; Telefax: 0272-2366182.



CDCHTA



El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales, tecnológicos y de las artes.

Objetivos Generales:

El CDCHTA, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de las Artes para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHTA.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aparte Red Satelital.
- Gerencia.

www2.ula.ve/cdcht
E-mail: cdcht@ula.ve
Teléfonos: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez S.
Coordinador General



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Núcleo Universitario “Rafael Rangel”

Universidad de Los Andes. Núcleo “Rafael Rangel”
Trujillo Edo. Trujillo - Venezuela